



CARLOS MANUEL
FRANCISCO

ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: UM PROBLEMA PARA A SAÚDE



CARLOS MANUEL
FRANCISCO

ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: UM PROBLEMA PARA A SAÚDE

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro e da Professora Doutora Maria da Graça Pereira Alves, Professora Auxiliar da Universidade do Minho.

Equiparação a Bolseiro, concedida pelo Ministério da Educação ao abrigo do artigo 110 do Estatuto da Carreira Docente – Despacho Normativo N.º 23/98, de 11 de Março, publicado no Diário da República I Série B, N.º 77, de 1 de Abril.

*Aos meus pais que souberam transmitir-me que a vida
é um desafio, que temos que ultrapassar, em cada dia
da nossa existência.*

*À minha mulher pelo apoio prestado e pela forma
como geriu todo este tempo.*

O Júri

Presidente: **Doutor José Rodrigues Ferreira da Rocha**

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor José Pereira da Costa Tavares

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor Carlos Fernandes da Silva

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro

Professor Associado do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior

Doutor José Augusto Alves

Professor Coordenador com Agregação do Instituto Politécnico de Santarém

Doutor José de Jesus Fernandes Rodrigues

Professor Coordenador com Agregação do Instituto Politécnico de Santarém

Doutora Maria da Graça Pereira Alves

Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Para a realização deste estudo tivemos o privilégio de beneficiar de uma orientação, acompanhamento e colaboração sem as quais a sua efectivação não teria sido possível. Por isso, a todos os que contribuíram, das mais variadas formas, para a realização deste estudo, desejamos exprimir o nosso mais profundo reconhecimento.

Em primeiro lugar o meu reconhecimento à Professora Doutora Anabela de Sousa Pereira, e à Professora Doutora Maria da Graça Pereira pela apreciação feita ao nosso projecto de trabalho, às críticas e sugestões relativamente ao seu desenvolvimento, à proficiente orientação na execução deste trabalho e pela confiança e incitamento que sempre me transmitiram.

O meu reconhecimento ao Professor Doutor José Alves, pela sua constante disponibilidade, apreciação feita ao nosso projecto de trabalho, às críticas, à sua importantíssima ajuda e sugestões relativamente ao seu desenvolvimento e pela confiança e incitamento que sempre me transmitiu.

Aos colegas de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Educação Física Escolar, com especial referência ao Jorge Dias, Mário Rui, Carlos António – Cattó e ao professor Paulo Vasco Pereira pela sua disponibilidade de colaboração, espírito de solidariedade e simpatia que sempre me dispensaram.

Ao professor José Paulos, ficamos em permanente dívida não só pelo aconselhamento e disponibilidade manifestadas, como também incitamento e estímulo que sempre me proporcionou. Não podemos deixar de considerar as suas qualidades humanas e pedagógicas, as quais constituirão uma referência fundamental na nossa carreira académica.

Aos alunos estagiários das diversas instituições superiores intervenientes no estudo que pronta e desinteressadamente acederam participar neste estudo, evidenciando um elevado sentido de responsabilidade que nunca será demais destacar e enaltecer.

A todos, e são muitos, os que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para o sucesso desta investigação.

Palavras-chave: Estágio pedagógico; Alunos estagiários; Stresse; Saúde física e mental; *Coping*; Apoio social.

Resumo

O estágio pedagógico, na formação inicial de professores, caracteriza-se como um momento de inevitável confrontação com a realidade do ensino. Surge, também, como um momento de conflito entre as expectativas pessoais e profissionais. Como tal, esta fase de exploração e aprendizagem é acompanhada por supervisores que deverão estimular e multiplicar as experiências dos alunos. Todavia, as múltiplas actividades, tarefas, desafios e a perspectiva de desemprego, que os alunos estagiários enfrentam, desencadeiam um conjunto de sintomas possíveis de potenciar o desenvolvimento de problemas de saúde física e mental.

A presente investigação envolveu uma amostra de 517 alunos estagiários do nosso país de ambos os sexos, sendo 128 (24.8%) do sexo masculino e 389 (75.2%) do sexo feminino. Tem por objectivos identificar as fontes e sintomas de stresse e conhecer as estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos estagiários; estudar as relações entre stresse, sintomas, estratégias de *coping*, satisfação com o suporte social e medidas de saúde; analisar o efeito das variáveis moderadoras (satisfação com o estágio, estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social) sobre a saúde física e mental dos alunos estagiários. Para recolha dos dados foram utilizados seis instrumentos de avaliação: Levantamento sócio-demográfico; Avaliação do stresse do aluno estagiário; Sintomas de stresse; Estratégias de *coping*; Escala de satisfação com o suporte social e General Health Questionnaire. Na apreciação dos dados recorreu-se a metodologias quantitativas com recurso a estatística descritiva e inferencial.

Os resultados globais e principais conclusões apontam para existência de stresse no estágio pedagógico. Como principais factores emergiram: insegurança face ao desempenho profissional; planificação das aulas; problemas de indisciplina; supervisão; sobrecarga de trabalho; rendimento dos alunos; ambiente de trabalho e relações interpessoais. Os dados sugerem, igualmente, que o stresse desenvolve um conjunto de sintomas nomeadamente, cognitivos, fisiológicos e comportamentais, além de representar, para os alunos estagiários, um problema de saúde nomeadamente de depressão e ansiedade. Os resultados evidenciam, ainda, que mais de metade dos alunos estagiários não pratica actividade física regular que se traduz num aumento do stresse, dos sintomas de stresse e dos problemas de saúde. Finalmente, as relações efectuadas sugerem que os sintomas (cognitivos, fisiológico e comportamentais) e os problemas de saúde (depressão e ansiedade) que os alunos estagiários desenvolvem devido ao stresse do estágio podem ser atenuados ou eliminados desde que lhes seja proporcionado: um suporte social adequado, estratégias de *coping* eficazes e aumentar o grau de satisfação com o estágio.

Keywords:

Pedagogic training; Students trainees; Stress; Physical and mental health; Coping; Social support.

Abstract

The pedagogic training, in the teachers' initial formation, is characterized as a moment of inevitable confrontation with the reality of teaching. It appears, also, as a moment of conflict among the personal and professional expectations. As such, this exploration phase and learning is accompanied by supervisors that should stimulate and multiply the students' experiences. However, the multiple activities, tasks, challenges and the unemployment perspective, that the students trainees face, unchain a group of possible symptoms to potentiate the development of problems of physical and mental health.

The present investigation involved a sample of 517 student's trainees of our country of both sexes, of which 128 (24.8%) male and 389 (75.2%) female. Its goals are to identify the sources and stress symptoms and to know the coping strategies used by the students trainees; to study the relationships among stress, symptoms, coping strategies, satisfaction with the social support and measures of health; to analyze the variables moderators' effect (satisfaction with the apprenticeship, coping strategies and satisfaction with the social support) about the students trainees' physical and mental health. For the collection of data, six questionnaires were used: The social-demographic survey; Evaluation of the student trainees' stress; Stress symptoms; Coping strategies; Satisfaction scale with the social support and General Health Questionnaire. In the analysis of the data it was fallen back upon quantitative methodologies with a resource of descriptive and inferential statistics.

The global results and main conclusions point out to an existence of stress in the pedagogic apprenticeship. The main factors that emerged were: insecurity related to the professional performance; the planning of the classes; indiscipline problems; supervision; the saddle with too much work; the students' income; working environment and interpersonal relationships. The data suggests, equally, that the stress develops a group of symptoms namely, cognitive, physiologic and behavioural, besides representing, for the students trainees, a problem of health namely of depression and anxiety. The results show clearly, that more than the half of the students trainees don't practice regular physical activities which leads to an increase of stress, to the stress symptoms and to health problems (depression and anxiety). Finally, the effectual relationships suggest that the symptoms (cognitive, physiologic and behavioural) and health problems (depression and anxiety) that the students trainees develop due to the stress of the apprenticeship can be lessened or eliminated unless it is provided to them: an appropriate social support, effective coping strategies and to increase the satisfaction degree with the apprenticeship.

Índice

O JÚRI.....	IV
AGRADECIMENTOS.....	VI
RESUMO	VIII
ABSTRACT	X
ÍNDICE.....	XII
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	XVI
ÍNDICE DE QUADROS	XVIII
ÍNDICE DE TABELAS	XX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXIV
INTRODUÇÃO	2
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA.....	10
1. O ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	12
1.1. A FORMAÇÃO INICIAL CENTRADA NA REFLEXÃO	12
1.2. ESTÁGIO PEDAGÓGICO	20
1.3. OBJECTIVOS DO ESTÁGIO	22
1.4. FORMATO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES	24
1.5. MODELOS DE ESTÁGIO	25
1.5.1. <i>O estágio pedagógico como aplicação da teoria</i>	26
1.5.2. <i>O estágio pedagógico como prática profissional</i>	28
1.5.3. <i>Estágio pedagógico como emancipação profissional</i>	29
1.6. DIMENSÃO SOCIALIZADORA E REFLEXIVA DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	32
1.7. O ESTÁGIO COMO MEIO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ACTUAÇÃO VISANDO O SUCESSO PEDAGÓGICO.....	35
1.8. AS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.	39
1.8.1. <i>Os obstáculos desta etapa</i>	41
2. SUPERVISÃO NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	44
2.1. CONCEITO DE SUPERVISÃO	44
2.2. OBJECTIVOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	47

2.3. PRÁTICAS DE SUPERVISÃO	49
2.3.1. <i>Importância da planificação das práticas de supervisão</i>	50
2.3.2. <i>Avaliação do processo supervisivo</i>	51
2.4. A FIGURA DO SUPERVISOR	54
2.5. O CONTEXTO SUPERVISIVO COMO FONTE DE MAL-ESTAR/STRESSE DO ESTAGIÁRIO	60
3. O STRESSE	64
3.1. CONCEITO DE STRESSE	65
3.2. NATUREZA TRANSACCIONAL DO STRESSE.....	68
3.3. AVALIAÇÃO COGNITIVA	70
3.4. STRESSE OCUPACIONAL NA PROFISSÃO DOCENTE	72
3.4.1. <i>Fontes de stresse nos professores</i>	74
3.5. TIPOS E CARACTERÍSTICAS DOS STRESSORES OCUPACIONAIS.....	80
3.6. EFEITOS DO STRESSE NO INDIVÍDUO.....	82
3.6.1. <i>Alterações biológicas</i>	83
3.6.2. <i>Alterações cognitivas</i>	84
3.6.3. <i>Alterações comportamentais e emocionais</i>	85
3.7. STRESSE E DOENÇA	89
3.8. SAÚDE E BEM-ESTAR	92
3.9. ESTRATÉGIAS DE COPING	103
4. A EXPRESSÃO DO STRESSE NOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS.....	108
4.1. FONTES INDUTORAS DE STRESSE NO ALUNO ESTAGIÁRIO.....	109
4.2. SINTOMAS E CONSEQUÊNCIAS DO STRESSE NOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	115
4.3. ESTRATÉGIAS DE COPING/CONFRONTO DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	117
4.4. SUPORTE SOCIAL DO ALUNO ESTAGIÁRIO	119
4.5. AS (DES)COMPENSAÇÕES DO TRABALHO	122
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	128
5. METODOLOGIA.....	130
5.1. PROBLEMA E OBJECTIVOS DE ESTUDO.....	131
5.2. HIPÓTESE DE TRABALHO.....	133
5.2.1. <i>Pressupostos gerais</i>	133
5.2.2. <i>Hipóteses</i>	134
5.3. DESENHO DO ESTUDO	135
5.4. ESTUDOS PRELIMINARES.....	136
5.4.1. <i>Identificação das fontes, sintomas e estratégias de coping (1ª Fase)</i>	136
5.4.2. <i>Estudo psicométrico dos questionários (2ª Fase)</i>	144
5.5. ESTUDO PRINCIPAL.....	151

5.5.1. Caracterização da Amostra	151
5.5.2. Instrumentos de Avaliação.....	161
Questionário 1 – Caracterização Sócio-demográfica.....	161
Questionário 2 – Avaliação do stress do aluno estagiário (ASAE).....	162
Questionário 3 – Sintomas de stress (SS).....	165
Questionário 4 – Estratégias de coping (EC).....	168
Questionário 5 – Escala de satisfação com o suporte social (ESSS)	170
Questionário 6 – General Health Questionnaire (GHQ-12)	172
5.5.3. Procedimentos.....	175
5.5.4. Análise dos dados.....	176
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	178
6.1. FONTES DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO	178
6.2. SINTOMAS DE STRESSE DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	189
6.3. A SAÚDE DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	197
6.4. RECURSOS PESSOAIS DE COPING	205
6.4.1. Influência da actividade física na saúde dos alunos estagiários	205
6.4.2. Estratégias de coping dos alunos estagiários	207
6.4.3. Satisfação com o suporte social.....	211
6.5. SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	223
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	226
7.1. FONTES DE STRESSE	227
7.2. SINTOMAS DE STRESSE.....	230
7.3 SAÚDE GERAL	233
7.4. PRÁTICA DESPORTIVA.....	235
7.5. ESTRATÉGIAS DE COPING.....	236
7.6. SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL	237
7.7. SÍNTESE DAS HIPÓTESES ENUNCIADAS	239
8. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	242
8.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES	244
8.2. IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES FUTURAS	248
BIBLIOGRAFIA	252
ANEXOS	282
ANEXO 1. AVALIAÇÃO DO STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO (ASAE).....	254
ANEXO 2. SINTOMAS DE STRESSE (SS)	256
ANEXO 3. ESTRATÉGIAS DE COPING (EC)	257

ANEXO 4. ESCALA DE SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL (ESSS).....	258
ANEXO 5. GENERAL HEALTH QUESTIONNAIRE (GHQ-12)	259
ANEXO 6. IDENTIFICAÇÃO DOS FACTORES DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO.....	260

Índice de Ilustrações

ILUSTRAÇÃO 1. APERFEIÇOAMENTO DOCENTE (FRANCISCO, 2001)	15
ILUSTRAÇÃO 2. DESEMPENHO DO PROFESSOR E ALUNO (FRANCISCO, 2001)	16
ILUSTRAÇÃO 3. QUALIDADES DO SUPERVISOR (FRANCISCO, 2001)	58
ILUSTRAÇÃO 4. MODELO CONCEPTUAL DE STRESSE (SMITH, 1985)	69
ILUSTRAÇÃO 5. AS RESPOSTAS INDUZIDAS PELO STRESSE NO ORGANISMO (VAZ SERRA, 2002)	83
ILUSTRAÇÃO 6. AVALIAÇÃO DAS EMOÇÕES E TENDÊNCIA DA ACÇÃO (VAZ SERRA, 2002)	88
ILUSTRAÇÃO 7. PIRÂMIDE DA ACTIVIDADE FÍSICA (BARATA, 2005)	98
ILUSTRAÇÃO 8. DELINEAMENTO DAS CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS ENUNCIADAS	218
ILUSTRAÇÃO 9. DIAGRAMA DE SIGNIFICÂNCIA DAS “VIAS” PROPOSTAS PELO MODELO	221
ILUSTRAÇÃO 10. INTERACÇÕES PREVISTAS NO DESENVOLVIMENTO DO STRESSE	222

Índice de quadros

QUADRO 1. FONTES DE STRESSE DOS PROFESSORES BRITÂNICOS (TRAVERS E COOPER, 1996).....	76
QUADRO 2. FONTES DE STRESSE MAIS COTADAS PELOS PROFESSORES BRITÂNICOS (TRAVERS E COOPER, 1996)	77
QUADRO 3. FONTES DE STRESSE DOS PROFESSORES (MOTA-CARDOSO <i>ET AL.</i> , 2002)	79
QUADRO 4. CARACTERÍSTICAS STRESSANTES DO TRABALHO (AGÊNCIA EUROPEIA PARA A SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO, 2002B)	81
QUADRO 5. EFEITO BENÉFICO DA ACTIVIDADE FÍSICA REGULAR	95
QUADRO 6. FONTES DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO (FRANCISCO <i>ET AL.</i> , 2004)	113
QUADRO 7. TAXA DE DESEMPREGO EM PORTUGAL (INE, 2005)	124
QUADRO 8. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DESEMPREGADA (INE, 2005)	124
QUADRO 9. DOCENTE COLOCADOS NAS ESCOLAS (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004; 2005)	125

Índice de tabelas

TABELA 1. FONTES DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO.....	141
TABELA 2. SINTOMAS DE STRESSE NO ALUNO ESTAGIÁRIO	142
TABELA 3. ESTRATÉGIAS PARA ULTRAPASSAR O STRESSE.....	143
TABELA 4. GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	147
TABELA 5. FONTES DE STRESSE.....	148
TABELA 6. SINTOMAS DE STRESSE.....	149
TABELA 7. ESTRATÉGIAS DE CONFRONTO PARA LIDAR COM O STRESSE	150
TABELA 8. TAREFA DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	153
TABELA 9. RELAÇÃO DA TAREFA COM O ESTADO CIVIL.....	153
TABELA 10. FREQUÊNCIA COM QUE VISITA A FAMÍLIA POR MÊS.....	154
TABELA 11. FREQUÊNCIA COM QUE COMUNICA, POR SEMANA, COM A FAMÍLIA	154
TABELA 12. NÍVEL DE ENSINO FREQUENTADO.....	155
TABELA 13. CURSOS/GRUPOS DISCIPLINARES A QUE PERTENCEM OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	155
TABELA 14. ESCOLHA DO CURSO COMO 1ª OPÇÃO.....	156
TABELA 15. ESCOLHA DO CURSO NOUTRA OPÇÃO.....	156
TABELA 16. NÍVEL DE ENSINO ONDE REALIZAM O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	157
TABELA 17. ALUNOS POR TURMA.....	157
TABELA 18. DISTÂNCIA PERCORRIDA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO ATÉ AO LOCAL DE ESTÁGIO	158
TABELA 19. RELAÇÃO CURSO/DISTÂNCIA PERCORRIDA ATÉ AO LOCAL DE ESTÁGIO	158
TABELA 20. PRÁTICA DE ACTIVIDADE FÍSICA REGULAR	159
TABELA 21. GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	160
TABELA 22. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA SATISFAÇÃO COM O ESTÁGIO	160
TABELA 23. FONTE DE STRESSE DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	163
TABELA 24. ANÁLISE FACTORIAL DAS FONTES DE STRESSE “ASAE”	164
TABELA 25. SINTOMAS DE STRESSE.....	166
TABELA 26. ANÁLISE FACTORIAL DO QUESTIONÁRIO 2 “SINTOMAS DE STRESSE”	167
TABELA 27. ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i>	169
TABELA 28. ANÁLISE FACTORIAL DAS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i>	170
TABELA 29. CARGA FACTORIAL DOS ITENS POR FACTOR, VARIÂNCIA DE CADA FACTOR E CONSISTÊNCIA INTERNA DOS ITENS DE CADA FACTOR (PAIS RIBEIRO, 1999).....	172
TABELA 30. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO GHQ-12.....	174
TABELA 31. ESTRUTURA FACTORIAL DO GHQ-12	175
TABELA 32. ORDENAÇÃO DAS FONTES DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO SEGUNDO A MÉDIA	180

TABELA 33. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS FACTORES DE STRESSE DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS PORTUGUESES	181
TABELA 34. CORRELAÇÃO ENTRE A SATISFAÇÃO COM O ESTÁGIO E O STRESSE PERCEBIDO	181
TABELA 35. ANÁLISE COMPARATIVA DOS NÍVEIS DE STRESSE PERCEBIDO VS SATISFAÇÃO COM O ESTÁGIO .	182
TABELA 36. COMPARAÇÃO MÚLTIPLA ENTRE SATISFAÇÃO COM O ESTÁGIO VS NÍVEIS DE STRESSE PERCEBIDO	182
TABELA 37. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE SEXOS DO STRESSE PERCEBIDO	183
TABELA 38. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS FACTORES DE STRESSE E O SEXO	183
TABELA 39. DISTRIBUIÇÃO DO STRESSE NA AMOSTRA	183
TABELA 40. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS TRABALHADORES ESTUDANTES E ALUNOS ESTAGIÁRIOS A TEMPO INTEIRO.....	184
TABELA 41. COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS ESTAGIÁRIOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIOS E DO ENSINO POLITÉCNICO.....	184
TABELA 42. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A DISCIPLINA LECCIONADA E O E O STRESSE PERCEBIDO	185
TABELA 43. COMPARAÇÃO MÚLTIPLA ENTRE A DISCIPLINA LECCIONADA E O STRESSE PERCEBIDO	185
TABELA 44. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O NÍVEL DE ENSINO ONDE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS REALIZAM O ESTÁGIO PEDAGÓGICO E O STRESSE PERCEBIDO	186
TABELA 45. COMPARAÇÃO ENTRE O N.º DE ALUNOS POR TURMA E O STRESSE PERCEBIDO	187
TABELA 46. COMPARAÇÃO MÚLTIPLA ENTRE O N.º DE ALUNOS POR TURMA E O STRESSE PERCEBIDO	187
TABELA 47. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O N.º KM PERCORRIDOS E O STRESSE PERCEBIDO	188
TABELA 48. ANOVA DA FREQUÊNCIA COM QUE O ALUNO ESTAGIÁRIO VISITA A FAMÍLIA E O STRESSE PERCEBIDO ..	188
TABELA 49. ANOVA DA FREQUÊNCIA COM QUE O ALUNO ESTAGIÁRIO COMUNICA COM A FAMÍLIA E O STRESSE	188
TABELA 50. ORDENAÇÃO DOS SINTOMAS STRESSE DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	189
TABELA 51. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS FACTORES DOS SINTOMAS DE STRESSE.....	190
TABELA 52. CORRELAÇÃO ENTRE OS FACTORES DE STRESSE E OS SINTOMAS DE STRESSE.....	190
TABELA 53. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE STRESSE E SINTOMAS DE STRESSE	191
TABELA 54. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE SEXOS DOS SINTOMAS DE STRESSE	191
TABELA 55. ANÁLISE COMPARATIVA DOS DIFERENTES SINTOMAS E O GÉNERO.....	192
TABELA 56. COMPARAÇÃO ENTRE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS TRABALHADORES ESTUDANTES E ALUNOS ESTAGIÁRIOS A TEMPO INTEIRO RELATIVAMENTE AOS SINTOMAS DE STRESSE.....	192
TABELA 57. COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS ESTAGIÁRIOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIOS E DO ENSINO POLITÉCNICO.....	193
TABELA 58. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A DISCIPLINA LECCIONADA E OS SINTOMAS DE STRESSE	193
TABELA 59. COMPARAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE ENSINO ONDE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS REALIZAM O ESTÁGIO PEDAGÓGICO E OS SINTOMAS DE STRESSE	194
TABELA 60. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O N.º DE ALUNOS POR TURMA E OS SINTOMAS DE STRESSE	194
TABELA 61. COMPARAÇÃO ENTRE SINTOMAS DE STRESSE E DISTÂNCIA PERCORRIDA.....	195
TABELA 62. COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA COM QUE O ALUNO ESTAGIÁRIO COMUNICA COM A FAMÍLIA E OS SINTOMAS DE STRESSE	195
TABELA 63. COMPARAÇÃO ENTE A FREQUÊNCIA COM QUE O ALUNO ESTAGIÁRIO VISITA A FAMÍLIA, POR MÊS, E OS SINTOMAS DE STRESSE	196
TABELA 64. COMPARAÇÃO MÚLTIPLA ENTRE A FREQUÊNCIA COM QUE VISITA A FAMÍLIA E OS SINTOMAS STRESSE	196
TABELA 65. ORDENAÇÃO DOS ITENS DO GHQ-12 SEGUNDO A MÉDIA.....	197

TABELA 66. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS ESCALAS DO GHQ-12	198
TABELA 67. CORRELAÇÃO ENTRE STRESSE PERCEBIDO E MEDIDAS DE SAÚDE (GHQ-12)	198
TABELA 68. COMPARAÇÃO ENTRE GHQ-12 E NÍVEIS DE STRESSE	199
TABELA 69. ANÁLISE COMPARATIVA DAS MEDIDAS DE SAÚDE (GHQ-12) E SEXOS	199
TABELA 70. ANÁLISE COMPARATIVA DOS DIFERENTES PROBLEMAS DE SAÚDE E O GÉNERO	200
TABELA 71. COMPARAÇÃO DOS PROBLEMAS DE SAÚDE QUANTO À OCUPAÇÃO E AO NÍVEL DE ENSINO.....	200
TABELA 72. ANÁLISE COMPARATIVA ENTE A DISCIPLINA LECCIONADA E MEDIDAS DE SAÚDE (GHQ-12)....	201
TABELA 73. COMPARAÇÃO MÚLTIPLA ENTRE OS VÁRIOS CURSOS E MEDIDAS DE SAÚDE (GHQ-12)	201
TABELA 74. COMPARAÇÃO ENTE A DISCIPLINA LECCIONADA E FACTORES DO GHQ-12.....	202
TABELA 75. COMPARAÇÃO ENTE N.º DE ALUNOS POR TURMA E MEDIDAS DE SAÚDE (GHQ-12).....	203
TABELA 76. COMPARAÇÃO ENTRE GHQ-12 E DISTÂNCIA PERCORRIDA	203
TABELA 77. COMPARAÇÃO ENTRE A FREQUÊNCIA DE VISITA À FAMÍLIA E OS PROBLEMAS DE SAÚDE	204
TABELA 78. COMPARAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA DE COMUNICAÇÃO COM A FAMÍLIA E OS PROBLEMAS DE SAÚDE ...	204
TABELA 79. COMPARAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS ESCOLARES ONDE SE REALIZA O ESTÁGIO E OS PROBLEMAS DE SAÚDE	204
TABELA 80. EFEITOS DA ACTIVIDADE FÍSICA NAS VARIÁVEIS EM ESTUDO.....	205
TABELA 81. ORDENAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> UTILIZADAS PELOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	207
TABELA 82. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS FACTORES DAS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i>	208
TABELA 83. ANÁLISE COMPARATIVA DAS DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> E O SEXO	208
TABELA 84. ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> ENTRE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIOS E DO ENSINO POLITÉCNICO	209
TABELA 85. ANÁLISE COMPARATIVA DAS SUB ESCALAS DAS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> ENTRE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIOS E DO ENSINO POLITÉCNICO	209
TABELA 86. ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> ENTRE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS A TEMPO INTEIRO E ALUNOS ESTAGIÁRIOS TRABALHADORES ESTUDANTES	209
TABELA 87. ANÁLISE COMPARATIVA DAS SUB ESCALAS DAS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> ENTRE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS A TEMPO INTEIRO E ALUNOS ESTAGIÁRIOS TRABALHADORES ESTUDANTES.....	210
TABELA 88. COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> E A FREQUÊNCIA DE VISITA À FAMÍLIA.....	210
TABELA 89. COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> E A FREQUÊNCIA DE COMUNICAÇÃO COM A FAMÍLIA	210
TABELA 90. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO.....	211
TABELA 91. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS ESCALAS DE SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL	212
TABELA 92. MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE A SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL E A SATISFAÇÃO COM O ESTÁGIO.....	212
TABELA 93. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE SEXOS DA SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL	213
TABELA 94. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS SUB ESCALAS DA SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL E O SEXO ..	213
TABELA 95. ANÁLISE COMPARATIVA DO SUPORTE SOCIAL ENTRE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIOS E DO ENSINO POLITÉCNICO	214
TABELA 96. ANÁLISE COMPARATIVA DAS SUB ESCALAS DO SUPORTE SOCIAL ENTRE OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIOS E DO ENSINO POLITÉCNICO	214
TABELA 97. ANÁLISE COMPARATIVA ENTE A DISCIPLINA LECCIONADA E SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL.....	215

TABELA 98. COMPARAÇÃO ENTRE SUPORTE SOCIAL DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS A TEMPO INTEIRO E ALUNOS ESTAGIÁRIOS TRABALHADORES ESTUDANTES	215
TABELA 99. ANÁLISE COMPARATIVA DA FREQUÊNCIA COM QUE O ALUNO ESTAGIÁRIO COMUNICA COM A FAMÍLIA E A SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL	216
TABELA 100. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A FREQUÊNCIA COM QUE O ALUNO ESTAGIÁRIO VISITA A FAMÍLIA, POR MÊS, E A SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL	216
TABELA 101. COMPARAÇÃO MÚLTIPLA ENTRE A FREQUÊNCIA COM QUE O ALUNO ESTAGIÁRIO VISITA A FAMÍLIA, POR MÊS, E A SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL	216
TABELA 102. TABELA MATRICIAL DAS CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO	217
TABELA 103. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O STRESSE PERCEBIDO E AS RESPOSTAS DO ORGANISMO	219
TABELA 104. COEFICIENTE BETA RESULTANTE DO STRESSE PERCEBIDO COM AS RESPOSTAS DO ORGANISMO.....	219
TABELA 105. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS VARIÁVEIS MEDIADORAS E RESPOSTAS DO ORGANISMO...	219
TABELA 106. COEFICIENTE BETA RESULTANTE DAS VARIÁVEIS MEDIADORAS COM AS RESPOSTAS DO ORGANISMO	219
TABELA 107. RESUMO DO MODELO: RESPOSTAS DO ORGANISMO COM AS VARIÁVEIS MEDIADORAS	220
TABELA 108. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O STRESSE PERCEBIDO E AS MEDIDAS DE SAÚDE	220
TABELA 109. COEFICIENTE BETA RESULTANTE DO STRESSE PERCEBIDO COM AS MEDIDAS DE SAÚDE	220
TABELA 110. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS VARIÁVEIS MEDIADORAS E AS MEDIDAS DE SAÚDE	220
TABELA 111. COEFICIENTE BETA RESULTANTE DAS VARIÁVEIS MEDIADORAS COM AS MEDIDAS DE SAÚDE.....	220
TABELA 112. RESUMO DO MODELO: MEDIDAS DE SAÚDE COM AS VARIÁVEIS MEDIADORAS	221
TABELA 113. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO ESTAGIÁRIO	223

Índice de gráficos

GRÁFICO 1. RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE ENFARTES OBSERVADOS POR CADA 10.000 HABITANTES E O CONSUMO DE CALORIAS SEMANAL ATRAVÉS DA ACTIVIDADE FÍSICA (VÁZQUEZ <i>ET AL</i> , 2003)	96
GRÁFICO 2. CURVA DOS BENEFÍCIOS E RISCOS DO EXERCÍCIO FÍSICO	99
GRÁFICO 3. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO SEXO	151
GRÁFICO 4. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO ESTADO CIVIL	152
GRÁFICO 5. PRÁTICA DE ACTIVIDADE FÍSICA REGULAR.....	159
GRÁFICO 6. HISTOGRAMA COM NORMAL SOBREPOSTA DA DISTRIBUIÇÃO DO STRESSE	179
GRÁFICO 7. CORRELAÇÃO ENTRE STRESSE PERCEBIDO E MEDIDAS DE SAÚDE (GHQ-12).....	198
GRÁFICO 8. CORRELAÇÃO ENTRE A SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL E A SATISFAÇÃO COM O ESTÁGIO	212
GRÁFICO 9. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO	206

Introdução

Na investigação na área da formação de professores têm-se observado grandes avanços, em especial nas duas últimas décadas, onde as tradicionais fronteiras delimitadoras dos diferentes domínios do saber, do conhecimento e da investigação se vão tornando cada vez menos estanques, deixando de ser espaços separados para cada vez mais se diluírem, tornando-se zonas de proximidade e de sobreposição estimulante para um trabalho desafiante e fecundo (Franco, 2004). Contudo, apesar dos progressos realizados, num campo social delicado e difícil, ainda não foi possível desvendar toda a complexidade que envolve o processo aprender a ensinar e este será mais um pequeno passo no avanço que se pretende conseguir.

À educação cabe, de algum modo, transmitir de forma sólida e eficaz cada vez mais saberes e *saber – fazer* evoluídos adaptados à realidade complexa, em constante modificação e actualização, do mundo em que vivemos. Por isso, esta deve organizar-se em torno de aprendizagens como: a) *aprender a conhecer*, em que devem ser proporcionados domínio dos instrumentos de conhecimento para que cada um possa entender o mundo que o rodeia; b) *aprender a fazer*, ensinando os indivíduos a colocar em prática os seus conhecimentos para poderem actuar sobre o meio envolvente; c) *aprender a viver juntos*, desenvolvendo aprendizagens que levem os indivíduos a participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; d) *aprender a ser*, ou seja, proporcionar um desenvolvimento holístico da pessoa humana (Delors, 2003).

Esta complexidade da actividade docente e os novos desafios que a cultura e a economia global impõe à sociedade em que vivemos (baseada no saber, no conhecimento, na informação e nas tecnologias) exigem um profissional activo, criativo, com capacidade de intervenção, grande abertura à diversidade, com uma boa gestão dos saberes, preocupado com os valores humanos e com o desenvolvimento integral dos seus educandos. Acresce-lhe ainda a “obrigatoriedade” de uma procura sistemática e contextualizada das respostas para as necessidades dos alunos em virtude da mudança do papel do professor. Este passou de um mero transmissor de conhecimentos para um criador de condições de desenvolvimento dos educandos, passando para um estilo de educação

“*just-for-you*” em que os programas são desenvolvidos para irem de encontro às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos. Por isso, é necessário um ensino que proporcione uma sólida formação inicial (adaptação dos conteúdos à realidade da prática do ensino) que permita, ao futuro professor, a reciclagem, a reconversão, a actualização e a própria mobilidade profissional face ao carácter transitório dos empregos (Grilo, 2002; Branquinho, 2004).

Porém, a conclusão do processo de formação inicial dos professores decorre com a frequência do estágio pedagógico. Este é, assim, o período final do seu percurso antes de entrar na profissão e percebido, de acordo Piéron (1996), como um momento de convergência e confrontação entre a formação teórica e a prática real de ensino, sendo muitas vezes, o primeiro contacto com prática real de ensino. Rodrigues e Ferreira (1999), encaram-no como um momento de formação e reflexão fundamental na formação profissional dos professores. Surge, ainda, como um período fundamental na aquisição de conhecimentos e experiência e é entendido pelos alunos estagiários como um período de desenvolvimento, de preparação para o futuro e aperfeiçoamento das suas competências profissionais visando a sua inserção no mercado de trabalho (Francisco, 2001). É, ao mesmo tempo, o momento da confluência do saber com o saber fazer e saber estar que conduz a um agir profissional mais consciente, crítico e reflexivo. Deve, igualmente, ser percebido como um exercício didáctico que leva o aluno a observar e a aplicar, de maneira criteriosa, os referenciais teóricos e práticos assimilados ao longo da sua formação, devendo, o mesmo, ser fundamentado num campo de experiências que reflecta o modelo de profissional que desejamos formar.

Todavia, o contacto com a prática profissional caracteriza-se como um momento inevitável de confrontação com a complexa realidade do ensino, um momento de conflito com as expectativas pessoais e profissionais adquiridas e uma multiplicidade de factores que caracterizam o contexto em que se desenvolvem as práticas lectivas. É, assim, um período complexo, de interrogação pessoal profunda (sobre a formação recebida, sobre os apoios disponíveis...) resultante de vivências, em grande parte, ambíguas, confusas, contraditórias e também de esperança pelas possibilidades que a prática profissional oferece. Como tal, esta fase de exploração e aprendizagem é acompanhada por supervisores que deverão, no exercício da sua função, estimular e multiplicar as experiências dos alunos, diversificando as situações, utilizando os recursos que possui e que

não utiliza normalmente para promover o interesse e aumentar as possibilidades de adaptação do aluno estagiário à realidade da sala de aula (Larraz, 2002).

A supervisão constitui-se, assim, como um processo fundamental na formação da prática pedagógica e um momento importante de acompanhamento, de orientação, de melhoria das competências, de ajuda que possibilite a capacitação “*empowerment*” e a independência dos formandos (Metzler, 1990; Randall, 1992, Rodrigues *et al.*, 2005). É, assim, uma acção facilitadora, mobilizadora do potencial de cada um e do potencial colectivo que visa: ajudar a resolver os problemas que se deparam na prática de ensino; melhorar as competências no domínio do *saber, do saber fazer e do saber ser/estar*; preparar o aluno estagiário para funcionar em ambientes escolares diversificados.

Assim, aos supervisores exige-se-lhes ter a capacidade de passar do nível da observação da realidade para a sua compreensão mais profunda e saber que o maior potencial do aluno estagiário, em termos de crescimento e desenvolvimento, reside nas áreas dos pontos fortes. Por isso, o supervisor deve identificá-los e basear o seu trabalho neles tirando partido dos seus conhecimentos e talento, ajudando-o a descobrir estratégias de se desenvolver profissionalmente e pessoalmente. Compete-lhe, ainda, apoiar: na gestão do currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos; na resolução colaborativa dos problemas; a aprendizagem em grupo e a reflexão formativa que deve acompanhar este processo. Deve, ainda, estar capacitado para identificar e monitorizar os resultados de desempenho pretendidos e, avaliar se o aluno estagiário conseguiu alcançar esses mesmos resultados. Desta forma, avalia-se o desempenho e não o aluno estagiário. Igualmente, outro factor a considerar, pelo supervisor, prende-se com a interacção com o aluno estagiário. Esta deve ser regular e constante e não, apenas, durante as avaliações de desempenho como, frequentemente, acontece. Em síntese diremos que o supervisor, no desempenho das suas funções, não é mais que um gestor operacional das capacidades e potencialidades dos alunos estagiários, a quem se incumbe ajudar a formar uma cabeça bem-feita e não apenas bem-cheia.

Contudo, a alegria e a ilusão que representa a entrada no mundo do trabalho esfuma-se na dúvida e na incerteza sobre as capacidades pessoais e profissionais para assumir o desafio das exigências e complexidade da sala de aula, onde as múltiplas actividades, tarefas e desafios que os alunos estagiários enfrentam, muitas vezes, no período de estágio, acrescido da relevância que este período tem quer pelo seu significado ou

pelo que poderá contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional, quer pelas consequências negativas que esta experiência pode trazer (Machado, 1996; Caíres e Almeida, 2000; Diniz de Castro, 2001), desencadeia um conjunto de desequilíbrios no sistema biológico e psicológico manifestados em sentimentos de angustia, desânimo, desorientação, insegurança, medo, mal-estar e stresse (Garcia, 1999; Francisco e Pereira, 2004).

Acresce ainda a evidência de vários estudos que têm demonstrado que as universidades e escolas, onde se realiza o estágio, são dois mundos separados na preparação dos futuros professores, existindo uma falta de apoio por parte dos orientadores, de articulação entre supervisores, inexistência de um clima de apoio mútuo, inter-ajuda e de trabalho em equipa (Campos, 1995; Pacheco e Flores, 2000; Canário, 2001) e onde avaliar-se, avaliar os outros e analisar as relações que com eles se estabelece podem ser entendidos como uma ameaça ao seu equilíbrio emocional, mental e físico (Quintas *et al.*, 1999).

Acrescentamos, às razões apontadas, o duplo papel que o aluno estagiário tem que enfrentar, a avaliação a que está sujeito e correspondentes “consequências” que a mesma arrasta consigo uma vez que dependem de uma “nota” para poderem exercer a docência, a perspectiva, a apreensão e a consciência das dificuldades do mercado de trabalho (perspectiva de desemprego) entre outras, aumentam, ainda mais, os riscos de problemas de saúde física e mental. Depreende-se do exposto que este período impõem, aos alunos estagiários, uma diversidade de desafios pessoais e profissionais que exigem a mobilização e o desenvolvimento de recursos pessoais, de adequadas estratégias *coping* e competências técnico – didácticas para assegurarem o sucesso das actividades e da sua adaptação ao novo contexto de vida.

Todavia, não é fácil avaliar o nível de stresse num indivíduo, dado que são muitos e muito distintos os factores que nele intervêm. No entanto, há um vasto conjunto de questionários de auto-aplicação que, supostamente, nos informam do grau de stresse com o qual vivemos. Porém, não estamos diante uma tarefa tão simples como pode parecer. Há que ter presente que para se fazer uma avaliação correcta e exacta, é preciso compreender todos os contextos, difíceis de quantificar de forma isolada, que interagem intimamente desenvolvendo a experiência de stresse. E, porque como cada caso apresenta características próprias de avaliação é indispensável dispor de objectivos definidos e conhecer objectivamente a realidade das fontes de stresse que aí emergem para permi-

tir seleccionar os melhores instrumentos de análise. Desta forma, achamos indispensável o estudo qualitativo exploratório para melhor determinar e identificar as fontes de stresse, consequências do stresse e estratégias de *coping* dos alunos estagiários portugueses, implicando um contacto directo com a população em estudo, com o qual construímos os instrumentos para a realização da presente investigação. Consequentemente, ficou dificultada a sua comparação com outros estudos. Porém, este é um valor acrescentado deste trabalho que poderá servir de comparação em posteriores investigações da mesma área, onde a ausência de instrumentos de auto-avaliação específicos das situações de mal-estar do aluno estagiário são uma limitação.

No caso específico da formação inicial de professores têm sido realizados vários trabalhos de investigação referidos em Estrela *et al.* (2002: 49-53). Contudo, tais estudos têm acentuado mais os aspectos funcionais e pedagógicos dos estágios, sendo reduzidos os estudos alusivos aos problemas de natureza psicológica onde a diversidade de percepções e vivências que integram este processo, sensações de desafio, tensões, dúvidas e medos vividos neste primeiro confronto com a profissão e com os seus diferentes contextos e interlocutores, interferem no desenvolvimento global do aluno estagiário.

Assim, as razões evocadas e investigações por nós realizadas, anteriormente, estimulam-nos a estudar, de uma forma rigorosa e tão exaustiva quanto possível, a relação entre o aprender a ensinar e as implicações físicas e mentais que interferem no bem-estar do aluno durante o estágio pedagógico. Neste contacto constata-se que muitos alunos estagiários não demonstram o entusiasmo característico de quem se sente feliz face à sua iniciação da prática profissional, o que enquadra em si uma vasta problemática que nos leva a questionar os motivos que determinam esta situação, conduzindo-nos à formulação do seguinte questão: *Em que medida o estágio pedagógico supervisionado, da formação inicial de professores, é um factor indutor de stresse nos alunos estagiários?*

Tendo em consideração esta problemática, surge a necessidade de um maior conhecimento desta realidade, pelo que decidimos conduzir um estudo que responda aos seguintes objectivos:

Objectivos principais:

- ✓ Identificar as fontes, sintomas de stresse e as estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos estagiários;

- ✓ Estudar as relações entre stresse, sintomas, estratégias de *coping*, satisfação com o suporte social e medidas de saúde;
- ✓ Analisar o efeito das variáveis moderadoras (satisfação com o estágio, estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social) sobre a saúde física e mental dos alunos estagiários.

É ainda nosso objectivo procurar:

- ✓ Identificar a prevalência de consequências na saúde, física e mental, que o stresse induz nos respectivos alunos;
- ✓ Pesquisar sobre a eventual relação entre o stresse e depressão/ansiedade em alunos estagiários;
- ✓ Analisar as repercussões dos acontecimentos vividos no estágio sobre os alunos nomeadamente, identificar a insatisfação com o estágio pedagógico como um acontecimento de vida potencialmente relacionado com o stresse, a ansiedade e a depressão;
- ✓ Reflectir sobre o estágio pedagógico num universo de desafios e mudanças constantes.

Atendendo aos objectivos propostos o estudo contempla um conjunto de reflexões organizadas dentro de um formato de Dissertação de Doutoramento, composto por introdução e corpo de texto repartido por duas partes.

A Primeira parte, assenta numa revisão da literatura tendo por base os grandes referenciais teóricos, procurando desenvolver conceitos e tendência que nos sirvam de análise para as questões que pretendemos estudar. Desta forma, iniciamos a nossa reflexão fazendo referência à divisão da formação inicial em duas grandes áreas: a teórica, onde defendemos a importância de uma boa formação inicial para enfrentar os desafios do estágio e, da complexidade da profissão docente; e a prática onde está inserido o estágio pedagógico e sobre o qual apresentamos vários pontos de vista, objectivos, formatos e modelos de estágio. Procedeu-se, ainda, a uma reflexão sobre: a função socializadora e de aprendizagem do estágio, as expectativas do estagiário, terminando este ponto, abordando os possíveis obstáculos que, normalmente, se colocam ao aluno. No segundo ponto exploramos o conceito, objectivos e práticas de supervisão. Fizemos

ainda referência à avaliação do processo supervisivo, bem como à figura do supervisor como uma peça importante no desenvolvimento do aluno estagiário. Terminamos este ponto com uma referência ao contexto supervisivo como fonte de mal-estar na perspectiva do aluno estagiário. O terceiro ponto inicia-se com uma abordagem ao conceito de stress onde se inclui a sua natureza transaccional e respectiva avaliação cognitiva, para seguidamente ser explorada a faceta do stress ocupacional na profissão docente e respectivas fontes stress e efeitos no indivíduo. Estudámos, seguidamente, a ligação do stress à doença e da saúde com o bem-estar, para terminarmos reflectindo sobre as estratégias de *coping*. Finalmente, o ponto quatro analisa-se o tema do stress, seus sintomas e estratégias de *coping* e suporte social dos alunos estagiários. Terminamos com uma observação à situação que actualmente se vive na educação – a perspectiva de desemprego dos jovens licenciados.

A Segunda parte, constituída pelo estudo empírico na qual demos o nosso contributo pessoal, descreve o enquadramento metodológico do estudo, os estudos exploratórios realizados para concretizar esta investigação, caracterização sócio-demográfica da amostra, instrumentos de avaliação; procedimentos e análise estatística. Efectuamos, seguidamente, a apresentação descritiva dos resultados, discussão e comparação dos resultados observados com autores e estudos diversos. E, finalmente, expomos as principais conclusões, implicações e sugestões decorrentes deste estudo. A bibliografia e os anexos encerram este nosso trabalho.

Parte I – Revisão da Literatura

1. O estágio pedagógico na formação inicial de professores

1.1. A Formação inicial centrada na reflexão

No processo de formação de professores podemos distinguir duas fases: a formação inicial e a formação contínua. Esta última permite complementar, actualizar e inovar a primeira visando a apreciação curricular e progressão na carreira docente (quando já inseridos na mesma). No entanto, na nossa investigação, apenas nos vamos cingir à formação inicial, em virtude de ser sobre este período, mais concretamente, o estágio pedagógico, que a parte empírica se vai debruçar.

A formação inicial, dos potenciais professores, integra duas grandes áreas: a formação teórica e a formação prática, frequentemente apelidada de “estágio pedagógico”. A primeira pode-se subdividir em duas: a formação científica educacional (que inclui as disciplinas de formação no âmbito da psicologia e as de ordem pedagógica e didáctica) e a formação específica que integra as disciplinas curriculares, as quais prepararam o potencial professor na área de docência a que o curso frequentado dá acesso. A segunda – a formação prática, está relacionada com a formação prática orientada e supervisionada nas escolas – estágio pedagógico (Ribeiro, 1989; Jesus, 1996, 2004).

Esta primeira fase reveste-se de grande importância, pois a sua qualidade vai determinar as capacidades e competências adquiridas bem como, influenciar as expectativas do seu desempenho como professor, quer no plano das realizações pessoais e nos acontecimentos da sala de aula, quer no plano institucional e ético (Proença, 1993). Por isso, não basta ter “jeito” para ensinar: é necessária uma preparação específica e científica “sem a qual nenhuma comunicação educacional pode ser organizada” (Franco, 2004: 229) pois “não há ninguém capaz de ensinar aquilo que não domina bem” (Francisco, 2001: 23). De facto, “só o professor que sabe utilizar adequadamente os diferentes métodos e os meios tem efectiva possibilidade de escolher sem o constrangimento das suas limitações técnicas” (Franco, 2004: 229). Ou seja, o desenho curricular da formação deve ser elaborado tendo como base a definição das competências dos professo-

res (dos diferentes níveis de ensino e disciplinas) e centrar a sua formação sobre o que é de facto importante: o que se passa dentro da sala de aula; incentivar o aluno a ter uma participação activa na sua própria formação, desenvolver competências comportamentais, promover a aprendizagem cooperativa e nunca esquecer as competências essenciais gerais estabelecidas no Currículo Nacional; criando hábitos de investigação permanente, num processo em que se quer um professor mediador de um conjunto de saberes que o aluno já possui (indo de encontro à perspectiva construtivista, sem esquecer a importância da aprendizagem auto-regulada). É nesse sentido que o processo de formação tem de ser visto, na medida em que uma adequada formação inicial, privilegiando o saber e o domínio técnico – científico específico, poderá não ser suficiente mas é, de certo, condição necessária à redução de ambiguidades e à eliminação de complexos (Proença, 1993; Matos, 1994; Carreiro da Costa, 1996; Jesus, 1999) de forma a evitar inquietações como a expressa, por Saramago (2000), num jornal nacional: “não quero duvidar da competência de quem ensina (...) nem da vontade de aprender que haverá no espírito de quem aprende, mas pergunto-me com apreensão sobre os motivos dos baixíssimos níveis de conhecimento dos estudantes de todos os graus de ensino”.

A esta formação científica e pedagógica, acresce ainda a capacidade exigida ao professor para lidar com problemas de índole social. É de realçar o facto dos professores estarem a ser “vítimas” da massificação da escola ao adoptar uma política deliberada de não “exclusão”. Como refere Marques (1998: 10) “a escola pública típica dos nossos dias inclui uma população estudantil heterogénea (...) constituindo um mosaico, que embora culturalmente enriquecedor, suscita novos problemas aos professores e exige uma maior criatividade e novas soluções”. A escola acaba assim por pedir aos docentes para “desempenhar papéis cada vez mais numerosos, complexos e exigentes (...) que não se esgotam na sala de aula, mas se estendem a toda a escola e à comunidade” (Estrela *et al.*, 2002: 5) e para os quais não estão preparados para responder. Estes profissionais são agora confrontados com fenómenos de violência, de indisciplina, de instabilidade afectiva, social, emocional, de saúde física / motora / mental, distúrbios da personalidade, da linguagem e da fala... (para não falar dos jovens que procuram uma identidade e que vivem em condições precárias, sem qualquer apoio) etc., em virtude das “redes naturais de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem não existem para a

maioria das crianças das grandes cidades. A ausência dessas redes naturais de apoio cria exigências acrescidas à escola” (Marques, 1998: 11).

Esta complexidade da actividade do professor tem-se revelado, ao longo dos tempos, numa enorme dificuldade em definir / operacionalizar o perfil profissional do bom professor, tendo esta sido orientada por diferentes modelos/matrizas de investigação.

Na investigação em didáctica têm predominado duas grandes matrizas (Januário, 1992; Carreiro da Costa, 1996; Jesus, 1996; Ribeiro, 1997): o modelo normativo / positivista (que se preocupa sobretudo com a análise dos comportamentos dos professores e dos alunos na relação pedagógica levando o potencial professor a conceber o seu papel profissional de uma forma pouco autónoma, sem criatividade, monótona) e o modelo relacional / interpretativo (o qual valoriza a parte invisível, pensamentos, valores, atitudes, dos intervenientes no processo ensino/aprendizagem e leva, o potencial professor, a entender que há vários estilos de ensino potencialmente eficazes, podendo ser potencializadas as suas qualidades pessoais no desenvolvimento do processo ensino/ aprendizagem, nomeadamente a criatividade). Nesta abordagem, e segundo Seco (2002:163), parte-se do princípio de que o sucesso no ensino depende do grau de ajustamento entre o comportamento do futuro professor e o conjunto de condições que estabelece as suas relações com os alunos, admitindo-se, assim, a existência de vários estilos eficazes nas situações educativas.

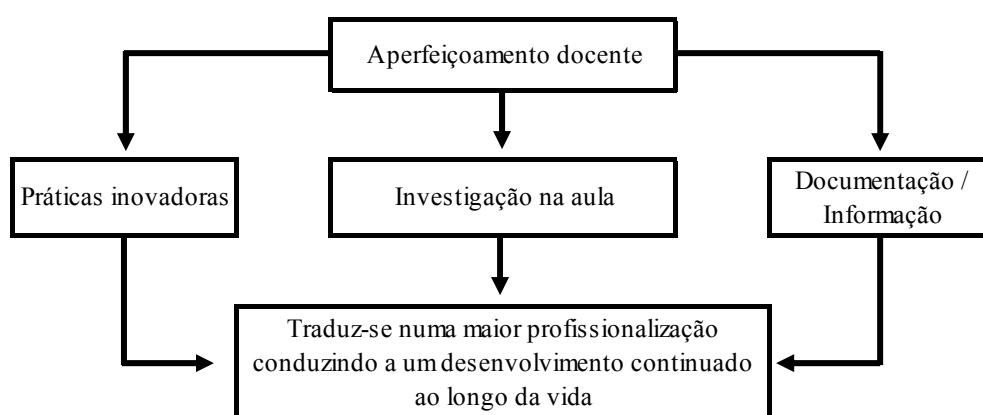
Associado à complexidade da actividade docente, surgem os novos desafios que a economia global impõe à sociedade em que vivemos. Hoje, todas as pessoas se vêem com necessidade de actualizar constantemente o seu conhecimento, adquirindo novos saberes ao longo da vida, pois esta constitui uma condição indispensável para encontrar ou conservar o seu trabalho. Assim, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino também está hoje no centro do debate educativo e político. Os novos modelos de formação, nomeadamente de perspectiva crítica e de transformação social, oferecem-nos uma imagem diferente do professor, apoiada na ideia de ensino reflexivo, de investigação na acção e sobre a acção (Shön, 1983), de professor investigador (Stenhouse, 1984), de professor como prático reflexivo (Zeichner, 1987, 1993), que valorizam a indagação e a crítica reflexiva, ajudando o professor a pensar como actuar, para desenvolver um conjunto de valores e actividades pedagógicas sem cair na rotina de fazer sempre o mesmo,

que conduz à monotonia e ao desinteresse, ou seja, transformar o “saber – fazer” num processo sistemático de aprendizagem (*cf.* Ilustração 1).

As aulas constituem assim os laboratórios ideais para comprovar a teoria educativa. O professor, que pretende continuar a melhorar a sua qualidade de ensino, torna-se investigador da sua prática e, como observador participante introduzido nos cenários naturais da educação (sala de aula – onde o processo ensino/aprendizagem decorre) actua directamente sobre eles, estando constantemente a analisar o que ocorre na sala de aula, a pensar num plano de acção, a levá-lo à prática, a comprovar os seus efeitos e voltar a analisar o que ocorre; e assim sucessivamente.

Este tipo de trabalho, investigação educativa, não requer grandes meios nem recursos, já que o laboratório é a sala de aula e o tema de análise sai dos próprios problemas e interesses do professor e da classe/grupo turma. Os instrumentos para a recolha dos dados são a observação directa, os diários, etc., que se realizam através da observação participante.

Ilustração 1. Aperfeiçoamento Docente (Francisco, 2001)

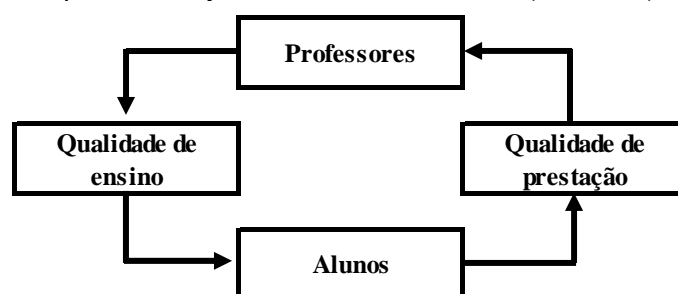


Ao colocar esta metodologia em acção, o professor pode ajustar aquilo que ensina e o modo como ensina, à especificidade de cada um atendendo ao ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos. Contudo, “o que torna o ensino efectivo não é a capacidade do professor funcionar como observador imparcial e objectivo mas é, pelo contrário, a sua capacidade para se colocar em sintonia com as experiências subjectivas dos alunos e reflectir sobre as suas próprias reacções subjectivas aos comportamentos destes individualmente ou em grupo; ou seja, a sua capacidade para assumir plenamente a inter sub-

jectividade da interacção educativa e para aumentar a compreensão de si próprio” (Franco, 2004: 77). Assim, reflectir as práticas educativas é, necessariamente, melhorar a qualidade do ensino e elevar o nível do profissionalismo docente.

Para o professor chegar a ser crítico, reflexivo, inovador e investigador é necessário que a sua formação inicial se faça também dentro destes parâmetros, sendo indispensável, que o futuro professor esteja aberto a novas concepções da educação, a novas formas de actuar, a novas formas de avaliar, a novas formas de relação com o aluno, acesso aos melhores especialistas das áreas, em síntese, ao melhor *know how*. Como refere Nóvoa (1992: 25) “a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Trata-se assim, mediante um processo de profissionalização e socialização positiva, de formar um professor que interligue a teoria e a prática, um artista do desenho curricular, um professor capaz de observar e analisar comportamentos, um profissional reflexivo, um investigador na acção, capaz de mudar e inovar a escola reflectindo-a (Shön, 1983; Stenhouse, 1984; Zeichner, 1987 e 1993; Nóvoa, 1992; Baptista, 1999). Desta forma, “a construção da teoria a partir da prática gera um discurso pedagógico mais rico, mais útil e garante uma maior acomodação às condições da prática porque, sendo uma elaboração justificada a partir do estudo das mesmas, é condicionada pela sua complexidade” (Baptista, 1999: 62). Nesta dinâmica não podemos esquecer que se exigimos qualidade de ensino ao professor (*cf.* Ilustração 2) também é necessário exigir essa mesma qualidade de prestação aos alunos, pois irão ser eles os futuros professores, embora sejamos confrontados hoje com uma legislação que aumenta a responsabilidade do professor e, ao mesmo tempo, “desresponsabiliza” os alunos.

Ilustração 2. Desempenho do Professor e Aluno (Francisco, 2001)



Ao colocarmos a qualidade de ensino em questão, inevitavelmente a qualidade da formação dos professores também está em causa, embora saibamos que a formação inicial levanta alguns, senão muitos, problemas pois é necessário ajudar os alunos, futuros professores, a adquirir competências e assimilar muita informação em pouco tempo, sendo esta apenas uma etapa de preparação para o exercício da profissão, completada com o decorrer do tempo, ao longo da vida. Esta constatação é-nos referida por Garcia (1999: 27) quando escreve: “não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Desta forma, torna-se importante promover modelos de formação/preparação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, através de uma *praxis* reflexiva onde existe articulação entre os processos de investigação na sala de aula (ex.: investigação – acção, reflexão na acção, etc.) e as práticas educativas. Assim, o seu êxito profissional vai depender da capacidade de dominar a complexidade do processo ensino/aprendizagem e de resolver problemas práticos do dia-a-dia, através da interligação criativa do conhecimento e da técnica. Neste sentido, o ensino é encarado como uma forma de investigação, onde o profissional competente actua reflectindo na acção e sobre a acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Ele constrói assim o seu próprio conhecimento profissional, onde a prática é o elemento central a partir do qual se desenvolve toda a sua acção. Desta forma, o “conhecimento nasce no contexto da relação dinâmica entre professor e aluno e, por isso, é construído pelas respectivas interacções, interpretações e experiências subjectivas” (Franco, 2004: 71).

Esta reflexão/diálogo, com o que se passa na sala de aula, permite-nos activar a arte de fazer dar à luz o conhecimento (método socrático – *maieutiké*) e a que Shulman chama de conhecimento do conteúdo. Ou seja, corpo de saber específico de uma área disciplinar, tendo repercussões a vários níveis, influenciando: a nossa capacidade de distinguir entre aquilo que é essencial e o que é periférico do conteúdo a abordar; a nossa capacidade de estabelecer ligações dentro do próprio conteúdo, assim como entre os vários conteúdos; a nossa selecção dos materiais didácticos necessários ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem; e, finalmente, influenciando o nosso discurso e as interacções que geramos na sala de aula.

Partilhamos, assim, da ideia de que a qualidade das práticas educativas que conduz à melhoria da qualidade de ensino passa, significativamente, pela formação reflexiva de professores (Zeichner, 1993). Ou seja, é preciso formar professores que venham a reflectir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção. Neste seguimento de ideias, Carreiro da Costa (1991: 33) refere, “as novas perspectivas de educação passam pelos currículos, pelos programas, pelos materiais de ensino e fundamentalmente pela formação de professores, pois são eles os obreiros da reforma qualitativa dos sistemas de ensino, os transmissores dos conceitos mais inovadores, os arquitectos de novas atitudes e comportamentos, os formadores por excelência do homem integral para que tende todo o processo educativo”. Desta forma, a formação de professores deve criar perspectivas crítico – reflexivas que permitam desenhar um pensamento autónomo e meios de autoformação em que todos os professores têm que estar continuamente a aprender com o seu trabalho e com a sua prática educativa. Ou seja, pretende-se a “rejeição do professor como um transmissor do conhecimento e como um técnico eficaz e a defesa de um profissional activo, crítico, preocupado com os valores humanos e o desenvolvimento integral dos seus alunos (Estrela *et al.*, 2002: 23).

A evolução verificada, em praticamente todos os sectores de actividade, tem vindo a transformar continuamente o panorama no que diz respeito à forma como vivemos, trabalhamos e aprendemos. Tudo se modifica e tudo passa a ter novas leituras sobre as quais se torna necessário desenvolver novas formas de actuar. É fundamental investigar, reflectir – na acção, sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção (Alarcão, 1996) – sobre aquilo que fazemos e como o fazemos, bem como sobre os resultados que obtemos. Torna-se, desta forma, uma necessidade permanente obter mais informação e reciclar conhecimentos e técnicas adquiridas. Assim, nenhum bom profissional se pode actualmente regozijar de não procurar constantemente informação e conhecimento, não só sobre a sua área de actividade, como também, sobre outras áreas envolventes e que fazem “fronteira” com aquela em que exerce a sua actividade profissional. Hoje, não se entende o professor como um simples “aplicador” de programas que elaboraram outros profissionais. A capacidade de investigar sobre a sua prática permite inovar o ensino, e, o mais importante, é criar dinâmicas de uma contínua actualização da sua actuação como docente e, desta forma, assumir a responsabilidade do

próprio desenvolvimento profissional e formativo, embora o processo formativo decorra ao longo da carreira, como um processo permanentemente integrado no dia-a-dia em estreita articulação com as mudanças pessoais (Nóvoa, 1992; Simões, 1996).

O entendimento desta dinâmica de contínua actualização, que é um fazer permanente que se faz constantemente na acção, não é muito bem percebida pelos futuros professores, na medida em que vêm, frequentemente, quando em situação de estágio – prática real de ensino, contestar a formação educacional recebida. Esta é alvo de várias críticas, referidas por vários autores, por parte dos alunos estagiários, como “lacunas no currículo” (Ruas, 2001: 45); não corresponderam às necessidades profissionais ou foram demasiado teóricas (Francisco, 2001; Francisco e Pereira, 2002); os conhecimentos teóricos adquiridos não tiveram relação com as práticas de estágio (Faustino, 1997); estabelecer uma maior ligação entre a preparação teórica e a realidade da profissão docente (Jesus, 1996).

Esta frágil articulação entre a formação proporcionada e as exigências escolares é referida numa síntese da investigação sobre formação de professores em Portugal entre 1990 e 2000 efectuada por Estrela e colaboradores (2002: 19) das quais destacamos entre outras, as seguintes: “o sentimento de irrelevância da teoria para a prática, não preparando para esta e transmitindo mesmo uma imagem deformadora da realidade, responsável por alguma desilusão ou frustração; o choque com a realidade não só devido à imagem deformadora atrás referida mas também devido às dificuldades encontradas na prática, avultando entre elas as que se referem à relação pedagógica e à planificação e gestão do tempo de aula; e, desfasamento de concepções dos formadores acerca do que deve ser a prática pedagógica, queixando-se os estagiários do distanciamento do supervisor do ensino superior a quem atribuem uma função predominantemente avaliativa e pouco formativa e da intervenção do professor da escola considerada inapropriada por desconhecadora das intenções formativas da instituição da ensino superior”. Exemplos destas críticas, dos estagiários, são relatados em respostas como “deveriam aproximar-se mais da realidade que mais tarde vamos encontrar nas escolas e (...) deveriam dar a conhecer ainda mais conteúdos que são essenciais para a nossa preparação profissional (Francisco, 2001: 112).

Assim, podemos referir que a formação inicial de professores se revela como um dos primeiros passos no começo da construção da identidade profissional, do desenvol-

vimento de capacidades individuais e profissionais para superar os obstáculos que se colocam ao seu desenvolvimento e, que terão de ser aperfeiçoadas ao longo da vida.

De acordo com Galvão (1996), a formação inicial associa-se também à ideia de finalidade, na medida em que está em causa o suporte básico para exercer a actividade profissional, sendo conferido ao mesmo tempo, ao futuro professor, o estatuto de validade para esse desempenho. Este estatuto só é conseguido, plenamente, depois de realizar, na escola, a componente prática – estágio pedagógico. Ou seja, esta fase corresponde à segunda área da formação inicial, a qual passamos a desenvolver de seguida.

1.2. Estágio Pedagógico

A aprendizagem do saber e saber – fazer, componente prática – prática pedagógica – dos cursos de formação inicial de professores a que vulgarmente apelidamos de estágio pedagógico, *practicum*, entendida como área disciplinar, apresenta-se-nos como um meio de aquisição de conhecimentos: o conhecimento prático do saber como ensinar. Constitui-se, assim, “como o último passo na formação inicial do futuro professor” (Santos, 2004: 20) e, ao mesmo tempo, como o momento em que o aluno estagiário, futuro professor, procura efectuar a ligação entre a teoria e a prática. É o momento de confrontação com a realidade (Piéron, 1996), de colocar em prática e acção todos os conhecimentos adquiridos durante o percurso de formação inicial e ser capaz de os adaptar aos alunos e ao contexto em que o processo ensino/aprendizagem decorre. Ou seja, “através do estágio pedagógico o professor estagiário explana os conhecimentos científicos adquiridos ao longo da sua formação, ajustando-os ao ritmo de aprendizagem dos seus alunos, promovendo a ligação da teoria à prática” (Santos, 2004: 20). Surge, desta forma, como um momento decisivo no processo de formação de professores e do desenvolvimento do *tornar-se professor*. É o concluir de uma condição de aluno com estatuto bem determinado e o iniciar da profissão (Galvão, 1996), “ainda é aluno, mas já é professor” (*idem*, 1996: 72). Assim, o estágio curricular “representa na formação inicial dos alunos, o período final do seu percurso para a obtenção do estatuto que lhe conferirá a graduação profissional necessária ao exercício da profissão docente” (Ferreira, 2001: 28). O estágio surge, assim, como uma componente fundamental do processo de

formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor, “aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor” (Machado, 1999: 49), e a melhor forma de adaptação à nova realidade que irão encontrar no futuro, adquirindo uma “visão unitária, complexa e integral das exigências do exercício da actividade docente” (Santos, 2004: 20). Esta fase de iniciação decorre sob o apoio de outros professores, nomeadamente, o supervisor e o professor cooperante. Estes têm como objectivo ajudar o aluno estagiário a aplicar os conhecimentos adquiridos e que está a construir e, também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino/aprendizagem.

Conforme estabelece o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, o estágio é um momento fundamental na formação de professores. A Portaria n.º 336/88 de 28 de Maio esclarece que a Prática Pedagógica, como componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente, concretizam-se através de actividades diferenciadas, tendo em conta os seguintes aspectos: observação e análise, cooperação, intervenção e responsabilização pela docência.

Vários autores têm referido a importância deste momento (Ralha Simões, 1995; Simões, 1995; Galvão, 1996; Piéron, 1996; Ryan e Hughes, 1996; Caires e Almeida, 1997; Pires, 1998; Francisco, 2001; Ferreira, 2001; Caires, 2003; Santos, 2004) na preparação dos futuros professores para a entrada na realidade de ensino constituindo, ainda, uma referência para um melhor conhecimento da forma como os futuros professores conhecem, como esse conhecimento é adquirido e como aprendem a ensinar.

Outros autores salientam que o estágio pedagógico “constitui simultaneamente o culminar do que as instituições superiores consideram ser a formação inicial de professores e a integração legítima no mundo profissional” (Galvão, 1996: 71). Para Ralha Simões (1995: 88), “a prática pedagógica constitui um aspecto importante na formação inicial de professores, apesar da diversidade de formas em que se traduz e dos objectivos que em cada contexto formativo prossegue”. Piéron (1996: 19) refere que o estágio de ensino no meio escolar “é o verdadeiro momento de confrontação entre a formação teórica e o mundo real de ensino”, a fase mais importante e mais significativa da formação profissional. Também Karmos e Jacko (1977, citados por Simões, 1996: 129) referem que “a prática pedagógica constitui uma experiência unificadora fundamental da maior parte dos contextos de formação de professores, dando a possibilidade aos indivi-

duos de explorar e de integrar o que aprenderam, antes de se tornarem profissionais. Na opinião de Rodrigues e Ferreira (1999: 275), “o Estágio Profissional é um momento de excelência de formação e reflexão. Particularmente, corresponde a uma etapa fundamental na formação profissional dos professores. As suas expectativas são por vezes claramente ambiciosas, ou até mesmo desajustadas pelo que a interferência das variáveis de formação e do contexto assume um papel de crucial importância no enquadramento do professor em estágio”. Francisco e Pereira (2002: 21) consideram que o “estágio pedagógico surge como um momento fundamental, conjugando-se aí factores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como factor central a acção educativa do aluno estagiário e a mediação de todo este processo – supervisão”. Este contacto com o mundo real do processo ensino/aprendizagem é entendido pelos alunos estagiários “como um momento de desenvolvimento profissional na medida em que lhes permite sentir o pulsar da realidade da sala de aula” (Francisco, 2001: 116). Concretiza-se, desta forma, uma etapa fundamental de aprendizagem, preparação e evolução profissional, na medida em que permite pôr em prática a teoria aprendida durante os anos anteriores e onde são confrontados com as verdadeiras dificuldades inerentes ao acto de ensinar. Esta ideia é justificada na resposta de um aluno estagiário, em que o mesmo refere que “(...) o estágio pedagógico desempenha um papel fulcral na formação do docente, além de podermos pôr em prática tudo aquilo que aprendemos, contactamos com a realidade escolar, que muitas vezes, não corresponde às nossas expectativas (*idem*, 2001: 117).

Tendo como referência os autores atrás citados referenciando a relevância do estágio, é importante que o mesmo apresente objectivos claros, independentemente dos aspectos que, inevitavelmente, possam agir sobre o estagiário, e se materialize como um tempo favorável e um contexto adequado ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

1.3. Objectivos do estágio

Existe um largo consenso relativamente aos objectivos que deverão ser considerados como as principais aprendizagens a realizar no ano de estágio. Consenso que se

traduz no intento da concretização prática dos conhecimentos e competências assimiladas durante os anos de frequência do curso de formação inicial por parte dos estagiários; na valorização e enriquecimento, através da experimentação de diversas situações de ensino, das suas competências e destrezas técnicas; ajudar/facilitar o desenvolvimento profissional e social do estagiário; identificação das áreas, profissionais e pessoais, mais fortes e aquelas que necessitam de aperfeiçoamento; bem como a consciencialização da complexidade da actividade docente em termos daquilo que lhe é exigido face a uma oportunidade/opção profissional. Este consenso traduz-se também na importância da reflexão no ensino e na formação de professores reflexivos “não somente pela complexidade das decisões pedagógicas que a estes competem tomar no exercício diário da sua profissão, mas de igual modo pelas preocupações que aos mesmos devem assistir no que respeita às dimensões morais, éticas e políticas do ensino” (Ferreira, 2001: 29).

É perceptível que nem todos estes objectivos serão atingidos na sua totalidade, o que não evita que não se possa referir ganhos evidentes resultantes deste período de experiência e formação. Vantagens estas que se reflectem numa visão mais realista daquilo que é a realidade e complexidade do ensino e da actividade docente: o desenvolvimento de competências e de destrezas na área específica da sua profissão e a promoção de competências sociais e interpessoais (Alarcão, 1996); a melhoria dos níveis de autoconfiança dos alunos (Amaral *et al.*, 1996); o desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos (Alarcão, 1996; Cardoso *et al.*, 1996, citados por Caíres e Almeida, 2000: 223); a promoção de níveis superiores em termos de auto-conceito vocacional e dos valores do trabalho (Tumey, 1988, citado por Caíres e Almeida, 2000: 223); a aquisição de um conhecimento básico sobre a profissão docente e dos seus objectivos educativos (Cerezo, 1995); aquisição de uma responsabilidade pessoal relativamente ao seu próprio desenvolvimento profissional (Santaella, 1998); a familiarização com os vários ciclos e níveis de ensino na sua área profissional específica e em outras, possibilitando um nível de conhecimentos gerais, que permitirão uma melhor integração em trabalhos de equipa (Cerezo, 1995); o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, fundamental à tomada de eventuais decisões (*idem*, 1995); promover o desenvolvimento do pensamento e de atitudes do professor, promover uma melhor compreensão das disciplinas ensinadas e estimular a articulação pensamento – acção (Estrela *et al.*, 2002).

Dada a relevância significativa deste período no percurso dos estagiários, há que mover esforços no sentido de uma organização mais estruturada e uniformizada, quer em termos de modelo de professor a formar, quer em termos de formato de estágio.

1.4. Formato dos estágios curriculares

Os estágios curriculares, de acordo com Ryan e colaboradores (1996) poderão ser diferenciados quanto à sua duração, podendo ser divididos em: estágios em exclusividade ou de longa duração que correspondem aproximadamente a 36 semanas, e nos quais os estagiários têm, para além das horas destinadas ao estágio onde desenvolvem as actividades docentes, têm que participar noutras actividades complementares, nomeadamente seminários, etc.; Estágios múltiplos ou curta duração nos quais os estagiários realizam, alternadamente, períodos de formação na instituição formadora e períodos de docência na escola onde efectuam o estágio e, finalmente, em Estágios em tempo parcial onde os estagiários, em simultâneo, realizam períodos de formação na instituição formadora e períodos de docência na escola onde efectuam o estágio (1, 2 ou 3 dias por semana).

No nosso país, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, actualmente vigoram dois modelos legais de realização da Prática Pedagógica (estágio) de acordo com consignado no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, e na Portaria n.º 336/88 de 28 de Maio. O modelo que regulamenta os estágios dos professores da educação básica e dos professores do ensino secundário.

No modelo de estágio dos professores da educação básica, os alunos são colocados numa escola, integrados em grupos, onde assumirão em sistema de coresponsabilização, leccionando uma ou mais turmas com o cooperante dessa escola, cabendo a este último a responsabilidade docente da turma. Neste modelo o orientador/cooperante é seleccionado pela instituição de formação, assumindo com ela um acordo de cooperação que consigna o conteúdo funcional do cargo e o estatuto remuneratório, não lhe sendo atribuída nenhuma redução de horário/carga horária lectiva.

No modelo de estágio dos professores do ensino secundário, o estagiário é colocado numa escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino básico e/ou Secundário, onde passará, na

condição de professor contratado, a assumir a responsabilidade de duas turmas do 3º Ciclo e/ou Secundário. Todavia, neste modelo a selecção do orientador/ supervisor/ cooperante da escola é da responsabilidade da administração central e regional, a quem cabe, também, a definição do conteúdo funcional do cargo e a responsabilidade pela sua remuneração. É ainda atribuída, para o exercício desta função neste modelo de estágio, uma redução horária.

Este contacto com a realidade de ensino, com repercussões na prática futura, pode ser condicionada por factores de vária ordem, nomeadamente a concepção/modelos de estágio pedagógico pela qual as Instituições de formação inicial de professores optarem.

1.5. Modelos de estágio

Como temos vindo a referir, o aprender a ensinar emergiu, nas últimas décadas, como uma questão importante na formação de professores, referindo alguns autores que os professores aprendem a ensinar, pela observação de aulas, através da interacção com os seus pares e com os seus orientadores/supervisores/cooperantes, através da acção comunicativa, desempenho na sala de aula e, através da acção de ensino (Lortie, 1975; Habermas, 1982; Munby e Russell, 1993; Zeichner, 1993). A aprendizagem através da instrução inicia-se com a frequência dos estágios pedagógicos (componente prática dos cursos de formação de professores) isto é, quando lhes são atribuídas turmas e começam a actuar como docentes.

O estágio pedagógico permite, na maioria dos casos, o primeiro contacto com a prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer, saber ser e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional (Freire, 2001). Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento prático e interactivo dos alunos estagiários com alunos na sala de aula e com os supervisores/orientadores/cooperantes, em actividades pré e pós-activas do ensino (Jackson, 1968; Januário, 1992), cria condições para a realização de aprendizagens que podem promover a aquisição de saberes profissionais e mudanças sobre concepções de ensino (Clark e Peterson, 1986). Porém, a literatura educacional não é muito explíci-

ta, quer nas orientações conceptuais para o estágio pedagógico, quer no sentido das mudanças que se pretende que ocorram, possibilitando uma diversidade de posições. Por isso, a vertente prática dos cursos de formação inicial de professores tem constituído o motivo de reflexão e debate entre investigadores educacionais e educadores (Feiman-Nemser e Buchmann, 1986 e 1987; Zeichner e Gore, 1990; Zeichner, 1993 e 1996).

Nesta investigação referem-se três concepções de estágio pedagógico: aplicação da teoria, prática profissional e emancipação profissional.

Estes conceitos de estágio pedagógico coabitam na literatura educacional e na prática profissional, não são mutuamente exclusivas, não existindo uma demarcação clara entre elas, embora tenham implicações distintas no modo de conceber e justificar as acções de formação. Todavia, as diferenças não residem nos métodos usados para promover a aprendizagem do ensino, mas sim nos pressupostos que lhe estão subjacentes quanto ao conhecimento profissional, ao papel da reflexão nas práticas de formação e a imagem do professor (Freire, 2001).

1.5.1. O estágio pedagógico como aplicação da teoria

Esta concepção baseia-se nas orientações académicas e técnicas da formação inicial de professores (Habermas, 1982; Liston e Zeichner, 1991). Assim, se se atendes-se, nos estágios pedagógicos, somente a estas orientações então os saberes disciplinares dominariam as acções a realizar, indicando o caminho a seguir sem considerar os contextos e as pessoas onde se realiza o estágio. O professor seria um técnico cujas acções a desenvolver teriam como finalidade transmitir eficientemente os conhecimentos especificados do currículo formal, ignorando o contexto de ensino e as interacções sociais que se geram na sala de aula. Esta concepção de estágio pedagógico tem por base a ideia de que os professores competentes são os que possuem um conhecimento profundo, quer dos conhecimentos científicos de ensino, quer das estratégias de ensino, permitindo-lhes criar as situações de aprendizagem para os seus alunos.

O conhecimento profissional recai na questão de como recitar as matérias de ensino para os seus alunos, ou seja, na procura de estratégias para apresentar o conteúdo das suas disciplinas.

Numa perspectiva de estágio como aplicação da teoria a preocupação principal centra-se nos conhecimentos científicos relativos às disciplinas de ensino, no rigor como os conteúdos são transmitidos ignorando-se o conhecimento de conteúdo pedagógico e o papel que ele exerce na alteração do currículo formal em currículo de ensino.

O papel da reflexão na prática de formação é, de certa forma, um papel passivo na medida em que no processo reflexivo sobre a acção se utilizam conhecimentos científicos, pedagógicos e didácticos cujas fontes residem em autoridades exteriores.

A imagem de professor, nesta concepção de estágio pedagógico, é percebida como um técnico que aplica o conhecimento adquirido às situações práticas. Ou seja, basta conhecer os conteúdos científicos de ensino e as estratégias educacionais a usar para ser considerado um professor competente. Por isso, neste tipo de estágios o que é fundamental é que os alunos estagiários, no desempenho da actividade docente, adquiram os comportamentos que lhes permitam tornar-se professores competentes no desenvolvimento das suas actividades lectivas, recaindo a sua avaliação sobre o seu desempenho e as competências que demonstram possuir não tendo em consideração a especificidade e o contexto onde decorre o estágio pedagógico.

Todavia, são várias as críticas a esta orientação. Para Diamond (1991), a formação de professores terá de ser pensada como uma contínua aprendizagem da profissão e considerar, os futuros professores, como pessoas e não como objectos. Também Combs (1972) refere que esta concepção de estágio, em que os estagiários são treinados para a utilização de um conjunto de competências pedagógicas, é muito mecanicista, técnica e pode constituir-se como um obstáculo ao crescimento/desenvolvimento profissional. Igualmente Elliott (1993) surge como crítico dos estágios como aplicação da teoria pois considera que ensinar não é uma questão de aplicação da teoria, nem tão pouco uma questão de aplicação de competências pedagógicas aprendidas num processo de treino, com o pressuposto de fazer produtos finais padronizados e mensuráveis.

Desta forma, o estágio pedagógico como aplicação da teoria parece colocar de lado as aprendizagens práticas que o estagiário efectua pelo facto de estar envolvido na actividade docente. Parece ainda considerar o desenvolvimento profissional, no sentido da aquisição de uma competência pedagógica e de uma eficácia padronizada, independentemente da pessoa do professor. Ou seja, o estagiário é um técnico que usa, na actividade docente, os conhecimentos fornecidos por outros que “desconhecem” os contex-

tos escolares. Na realidade não se valorizam os conhecimentos práticos adquiridos durante a prática real de ensino (Freire, 2001).

1.5.2. O estágio pedagógico como prática profissional

Esta concepção de estágio pedagógico fundamenta-se na orientação prática da formação inicial de professores (Habermas, 1982, Liston e Zeichner, 1991).

Esta orientação valoriza a dimensão *artesanal* do ensino, em que o aluno estagiário é considerado um aprendiz que aprende através da prática, observando o seu mestre nas actividades docentes e aceitando dele as sugestões quando é observado na situação de prática de ensino. Nesta concepção de estágio os estagiários adquirem o conhecimento profissional, de natureza prático, à medida que vão realizando, na sala de aula, as diferentes actividades docentes. Neste sentido, o estágio pedagógico pode ser entendido como iniciação à prática profissional em que as situações experimentadas são relevantes para o desenvolvimento da “sabedoria da prática” (Shulman, 1988).

O conhecimento profissional, nesta concepção de estágio, é um conhecimento de natureza prática e pessoal (Elbaz, 1983; Connelly e Clandinin, 1985; Calderhead, 1992). Ou seja, está “ligado às experiências passadas das pessoas, ao pensamento e à acção presente e aos futuros planos e acções” (Clandinin, 1986: 125). Este é um conhecimento construído e reconstruído através das nossas vivências, desligado dos resultados obtidos na investigação educacional e contribuindo para que a aprendizagem do “aprender a ensinar” seja lenta, singular, com mudanças imprevisíveis, dependendo do ponto de vista do orientador/supervisor/cooperante.

O papel da reflexão na prática da formação, neste tipo de estágio, recai sobre as acções a desenvolver na sala de aula e sobre aquelas que são mais adequadas para os seus alunos e para as circunstâncias. Nesta tomada de decisões curriculares, o professor parte de uma auto-compreensão das condições existentes para, posteriormente, decidir sobre a melhor orientação que favorece a sua acção. Esta deliberação envolve-o num processo de auto-reflexão que procura compreender e dar sentido à situação problemática que enfrenta. Este processo pressupõe uma actividade reflexiva porque o indivíduo ao dar sentido à situação problemática vai basear-se, quer na sua experiência passada,

quer nas condições objectivas presentes para encontrar o caminho para a acção futura. Este modo de conhecer é prático na medida em que resulta de uma interpretação subjectiva da situação, de um processo de selecção de estratégias e da tomada de decisão sobre aquela que melhor encaminha a sua acção, atendendo a critérios de previsão das consequências e do seu valor em situação (Dewey, 1977). Neste sentido, o conhecimento desenvolve-se na prática e a decisão é pessoal, observando, em simultâneo, informações passadas, presentes e futuras.

A imagem do professor que emerge, desta concepção de ensino, é a de decisor, sendo a sua relação com os alunos comparada à do médico com o doente. Substitui-se a imagem de professor técnico por professor como clínico (Calderhead, 1995), em que o seu papel principal é diagnosticar os problemas que enfrentam os seus alunos quando estão a aprender, bem como identificar e implementar as acções mais adequadas e eficazes. Deste modo, os professores terão que ser entendidos como pessoas que analisam os acontecimentos profissionais e o currículo formal em função dos seus conhecimentos e concepções de ensino/aprendizagem e os adaptam ao formato individual de encarar a situação, tomando, por isso, as decisões que melhor se lhes adequam.

Esta orientação pode encorajar a imitação e perpetuar as práticas lectivas existentes sendo, por isso, alvo de críticas, particularmente, a introdução de inovações no ensino pode ficar comprometida pois o estágio pedagógico pode constituir-se como um espaço de socialização na profissão e de adaptação às práticas existentes, contribuindo para manter a estabilidade curricular e o conservantismo da prática (Lortie, 1975; Cuban, 1992).

1.5.3. Estágio pedagógico como emancipação profissional

Esta concepção de estágio pedagógico fundamenta-se nas orientações pessoais, relacionais, sociais e emancipatórias para a formação inicial de professores (Habermas, 1982; Liston e Zeichner, 1991).

Na orientação pessoal são realçadas as relações interpessoais na sala de aula, bem como, valorizado o processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Desta forma, os objectivos da educação são definidos em termos do crescimento dos

alunos, da sua autonomia, integridade e da satisfação das suas necessidades. A educação é vista como um processo de libertação que pode fornecer os meios necessários para que as qualidades únicas dos seres humanos possam ser desenvolvidas, cabendo assim “à escola, como espaço de liberdade e de democracia, ajudar progressivamente cada aprendiz a construir a sua própria motivação” (Biscaia, 2004: 7). Assim, o professor cria o ambiente necessário ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, apresentando-se como um facilitador da aprendizagem, um colega, um amigo, que proporciona as condições educacionais mais vantajosas aos alunos. Neste sentido, a formação inicial de professores deve proporcionar um ambiente criativo e estimulante, semelhante àquele que se espera que venham a desenvolver, futuramente, na sala de aula com os seus alunos.

Na orientação social o ensino e a formação de professores constituem elementos de um movimento que tem como finalidade a construção de uma sociedade democrática mais humana e justa. Os professores são vistos como agentes de mudança para uma nova ordem social e, como tal, a formação inicial de professores deve proporcionar condições de ajuda aos estagiários para que estes percebam os contextos sociais e políticos onde efectuem a sua prática e as implicações sociais e políticas das suas actividades, tornando-os mais reflexivos e críticos.

Estas orientações, pessoal, relacional e social, preconizam o estágio como emancipação profissional, objectivando transformar o estagiário num profissional reflexivo, crítico, inovador e com competências investigativas (Henseon, 1996). Pretende-se, assim, que o aluno estagiário assuma uma posição crítica relativamente ao contexto onde exerce a sua actividade e que se liberte dos mal-estares que podem dificultar a sua prática profissional e obstruir o seu crescimento e desenvolvimento profissional. Desta forma, o estágio pedagógico cria a possibilidade do despontar de uma postura investigativa sobre as actividades desenvolvidas, em que não importa tanto conhecer “o que” e “o como” mas, importa sobretudo conhecer “o porquê” das nossas actividades e como elas podem determinar a sociedade.

O estágio pedagógico como libertação/emancipação pressupõe a criação de condições que proporcionem a reflexão sobre a acção, tendo em conta os contextos onde esta se desenrola e as consequências das acções para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e para a construção de uma sociedade democrática mais humana e justa.

Nesta concepção de estágio pedagógico, os estagiários são “vistos” como aprendentes adultos que vão construindo o seu conhecimento (pessoal e profissional) enquanto desenvolvem as suas práticas lectivas (Mezirow, 1990). Podemos assim referir, como Nóvoa (1992: 25) que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

O conhecimento profissional, nesta concepção de estágio, é desenvolvido através de estratégias que promovam a reflexão crítica sobre as práticas lectivas recorrendo às metodologias de investigação (ex. investigação acção) e, posteriormente, comunicar os resultados alcançados aos seus pares. Estas práticas investigativas na formação inicial têm vários defensores em Portugal, nomeadamente (Nóvoa, 1992; Moreira e Alarcão, 1997; Sá-Chaves, 1997; Ponte, 1998), que consideram que é “pela via do desenvolvimento de capacidades investigativas dos professores que se constrói um percurso de formação autónomo e reflexivo” (Moreira e Alarcão, 1997: 21). Desta forma, as práticas investigativas, nos cursos de formação inicial de professores, permitem aos professores serem os construtores dos seus saberes profissionais e não meros utilizadores dos conhecimentos produzidos por outros (Tavares, 1997). Esta forma de construção de saberes permite aos professores intervir e sobreviver num mundo em mudança e de transformação rápida como aquele em que vivemos e contribuir para uma prática futura mais eficaz.

O papel da reflexão na prática de formação com finalidade emancipatórias incide sobre o saber contextual, utiliza métodos interpretativos e tem como tarefa reconstruir a experiência profissional. Desta forma, o processo auto reflexivo crítico pode fazer despontar uma outra compreensão da realidade escolar que pode conduzir a mudanças na maneira de pensar e de agir profissional, podendo criar uma nova ordem pessoal nas práticas profissionais (Sanches, 1992). Todo este processo conduz a uma maior autonomia e desenvolvimento pessoal e profissional.

A imagem do professor nesta perspectiva é entendida como um educador que ajuda a transformar a sociedade e como um investigador que constrói os seus conhecimentos a partir da sua prática. Nesta orientação os professores não poderão ser mais uns “aplicadores” de conhecimentos prescritos por outros mas terão de ser compreendidos como pessoas que interpretam os factos profissionais e o currículo formal, em função

dos conhecimentos e das concepções de ensino que possuem e adaptam-nos à sua forma de encarar a situação, tomando, para isso, as decisões que melhor se lhes ajustam à realidade. Esta imagem do professor é, segundo Clark (1986), a do construtivista que constrói e testa continuamente as suas teorias pessoais, aumentando o seu conhecimento profissional sobre o ensino. É nesta base que Hoyle (1995) refere que os professores são construtores do seu conhecimento profissional.

Esta construção pessoal do conhecimento profissional inclui a aquisição de atitudes e valores percebidos através do contacto e convivência com outros professores, no contexto do seu ambiente profissional.

1.6. Dimensão socializadora e reflexiva do estágio pedagógico

A formação de professores é um campo complexo em inovação permanente, como todo o desenvolvimento e conhecimento humano. Desta forma exige, necessariamente, um conhecimento aprofundado das várias dimensões: pessoal, social e institucional, onde as práticas pedagógicas/estágios adquirem todo o sentido da problematização de cada uma dessas componentes. O professor desenvolve-se, assim, numa dupla condição de pessoa e profissional, num contínuo composto por sucessivas evoluções, que configuram as diferentes fases/etapas do seu processo de desenvolvimento, de características próprias e necessidades específicas (Abraham, 1984; Huberman, 1992; Nóvoa, 1992).

Aprender a ensinar / tornar-se professor, define-se como o momento essencial de aprendizagem e interiorização das normas, condutas, crenças e valores que caracterizam a cultura escolar que integram. Neste sentido, “mais que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização” (Nóvoa, 1992: 18), entendida aqui como foi definida por Van Maanen e Schein (1979, citados por Garcia, 1999: 115), “o processo através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as competências sociais necessárias para assumir um papel na organização”. Desta forma, o estágio assume como objectivo, transmitir a cultura docente que lhe é inerente (conhecimentos, valores, modelos, etc.) ao futuro professor, para assim se integrar como membro funcional da comunidade.

Ao concedermos um papel socializador ao estágio, estamos a familiarizar o futuro professor com as crenças, costumes e valores do sistema educativo e das instituições que moldam/ajustam a sua actuação, informando-o antecipadamente sobre as particularidades do “ser professor”, dos modelos de referência, num dado momento, contexto geográfico e social (Canário, 2001). Poderá, assim, o professor adaptar-se com mais facilidade ao meio onde vai exercer a sua função, de entender as necessidades que este apresenta e poder responder com eficácia, assegurando-lhe as condições de sucesso, às diversas exigências do mesmo.

Esta socialização educacional a que o estagiário vai estar sujeito, de algum modo forçado, vai ser aceite, na medida em que o formando “age mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita” (Alarcão e Tavares, 1987: 132) que é essencial para os objectivos da sua carreira, dependendo dela para entrar no mercado de trabalho. Por isso, têm que executar modelos próximos das pessoas que os vão avaliar, para que quem os avalia fique com uma imagem o mais positiva possível, tanto dos conhecimentos teóricos, como da sua ligação à prática.

Além da função socializadora, as práticas pedagógicas/estágios, constituem um momento decisivo no processo de formação de professores, funcionando como um factor de desenvolvimento do indivíduo em formação, pelo menos em termos profissionais. Este período revela-se como fundamental porque é a fase inicial da prática profissional e onde as experiências profissionais são mais marcantes, na medida em que vão condicionar toda a vida futura do futuro professor. Assim, o estágio pedagógico “deve proporcionar ao professor estagiário uma experiência gratificante e enriquecedora, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, possibilitando uma interligação entre a acção e a reflexão (Santos, 2004: 20). É fundamental para o estagiário, nesta fase, que a sua prática pedagógica se rodeie de condições para que seja uma experiência benéfica, pois, “é neste período que eu profissional começa a delinear-se e a afirmar-se e prospectivamente, levando o sujeito – professor a idealizar o eu em que aspira tornar-se” (Kelchtermans, 1993, citado por Gonçalves e Silva, 1999: 198). É também o momento em que os estagiários sentem a maior necessidade de aprendizagem profissional, estão mais abertos e disponíveis a sugestões e a aceitar recomendações. É o único período, do percurso profissional, em que está previsto o acompanhamento e orientação, que têm por função

apoiar, ajudar e facilitar, no terreno onde se faz a aplicação prática dos conhecimentos, a aprendizagem profissional (Jesus, 2000).

Os autores são unânimes em considerar que são os professores mais velhos aqueles que mais valorizam e referem a importância do estágio, como factor de aperfeiçoamento e desenvolvimento. E é convicção geral que se não é uma experiência benéfica também não faz mal. O estágio deve ser considerado como uma parte do desenvolvimento profissional do professor, que tem que ser contínuo, sistemático, organizado e que vai desenvolver-se ao longo da vida, em função do qual os estagiários aprendem a ensinar, desenvolvendo, quotidianamente, a sua competência profissional (Vonk, 1993; Simões, 1996; Garcia, 1999). Desta forma, o desenvolvimento pessoal e profissional é um fazer constante, no dia-a-dia, que se faz constantemente na acção (Paulo Freire, 1972).

Esta perspectiva de desenvolvimento pressupõe a configuração de modelos adequados de práticas (estágios) que possibilitem que os alunos estagiários, para além da observação e entendimento do que fazem os professores, o possam questionar no que fazem, como o fazem e porque o fazem. Surge assim, uma nova perspectiva de análise da acção do professor – a *praxis* reflexiva. Assim, é fundamental incentivar, os futuros professores, à reflexão na acção, à reflexão sobre a acção e à reflexão sobre a reflexão na acção (Alarcão, 1996), não só, para alcançar conhecimento e experiência, como também, para evitar “significados equívocos que o podem conduzir a crenças deseducativas” (Ralha Simões, 1995: 91), bem como “ajudar os futuros professores a identificar os motivos das suas futuras acções profissionais fundadas e internacionalizadas” (*idem*, 1995: 92). Como refere Erdman (1983, citado por Ralha Simões, 1995: 92), “a reflexão sobre a acção ajuda a construir significados sobre a própria experiência que se vão repercutir também a nível pessoal, pois que é a partir daí que vão ser fornecidas as primeiras imagens de si próprio como professor, que se irão consubstanciar na elaboração da identidade profissional”.

O ensino reflexivo é o processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação das estratégias implementadas na acção, ou seja, da sua própria actividade, numa atitude permanente de reflexão, análise e avaliação dos dados, visando a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino/aprendizagem. A este propósito, importa referir que os objectivos do ensino reflexivo passam por

melhorar a compreensão das práticas educativas, modificar qualitativamente a intervenção pedagógica dos professores, melhorar o contexto em que as práticas educativas ocorrem e, finalmente, produzir conhecimento.

O estágio, revela-se muitas vezes, como a primeira experiência e o primeiro contacto com a realidade profissional. É um momento de transição, uma situação nova, em que muitas vezes, os alunos estagiários ficam surpreendidos pela vivacidade, energia e dinamismo que os alunos demonstram, sentido dificuldades em os dominar, pelo menos disciplinarmente. É um momento de crucial importância no processo de desenvolvimento e formação porque se joga aí muito do profissional que vai ser no futuro. E, enquanto momento de formação, deve permitir ao futuro professor, desenvolver atitudes que o tornem senhor do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, o que pressupõe uma contínua reflexão sobre o tipo de professor que se é e o que se gostaria de ser. “Olhar o estágio como um espaço entre a teoria e a prática é olhá-lo enquanto espaço integrador, que permite criar a distância reflexiva em relação às nossas próprias teorias implícitas, levando à descoberta de novos possíveis” (Machado, 1999: 52). Configura-se assim, o estágio, como construção de um conhecimento, pessoal e criativo, situado na acção, em que a competência do futuro profissional se traduzirá sobretudo na capacidade de avaliar o valor das suas próprias decisões e das consequências que daí resultarão (Alarcão, 1996).

Pelo atrás exposto, é compreensível que se tenham desencadeado numerosos estudos objectivando identificar e estudar os comportamentos que se verificam na aula, a fim de, na preparação dos futuros professores, se procurar desenvolver estilos de ensino e estratégias de actuação potencialmente eficazes para responderem, adequadamente, às circunstâncias com que se confrontam diariamente.

1.7. O estágio como meio de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de actuação visando o sucesso pedagógico

Não podemos falar de formação de professores, de actividades didácticas, de metodologias de ensino, de ensino sem pensar no sucesso pedagógico e na eficácia do

ensino. Sendo assim, falar de ensino, do acto de ensinar, de análise do processo ensino / aprendizagem é falar de sucesso pedagógico, é falar de eficácia pedagógica. Esta depende da concretização dos objectivos do ensino e, fundamentalmente, da preparação, execução e adequação a critérios objectivos e sistemáticos, apoiados numa análise científica das estratégias educativas e seus efeitos. Como refere Birzea (1982: 9), “se se assegurassem a todos os alunos as condições apropriadas de aprendizagem, o sucesso seria generalizado”, ou seja, os alunos podem desenvolver aprendizagens, de que potencialmente são portadores, desde que beneficiem de um ensino adequadamente estruturado e orientado. Também nesta linha de pensamento se encontra Postic (1990: 12), quando refere “o bom professor é aquele que é capaz de atingir os objectivos educativos específicos, de responder com plasticidade às situações educativas encontradas, tirando partido das experiências vividas”. Podemos assim concluir que o aproveitamento escolar é condicionado, em grande parte, pela qualidade do ensino – eficácia, ou seja, proporcionar condições que favoreçam o sucesso da aprendizagem onde a capacidade de intervenção pedagógica do professor é um comportamento desejável e imprescindível com o objectivo de proporcionar aos formandos oportunidades de execução nas tarefas a aprender, “do mero transmissor de conhecimentos, o professor transformou-se, também ele, em criador de condições favoráveis ao desenvolvimento dos educandos” (Carreiro da Costa, 1995: 6).

Pelo conhecimento hoje disponível, onde as alterações são frequentes, a evolução constante, a inovação uma necessidade e onde o tempo de vida útil dos conhecimentos é cada vez menor, rapidamente verificamos que não é possível a existência de “dogma” pedagógico capaz de justificar um único critério de eficácia na intervenção pedagógica. A investigação realizada sobretudo no modelo “Processo – Produto” em eficácia de ensino do professor, tentou encontrar, por um lado, os factores determinantes nas aprendizagens dos alunos e, por outro, os comportamentos dos professores que se revelam mais eficazes para obter o sucesso na aprendizagem.

Nos trabalhos de investigação em ensino, na linha “Processo – Produto”, (Medley, 1979; Mesquita, 1985; Carreiro da Costa e Onofre, 1988; Carreiro da Costa, 1995; Siedentop, 1998), encontramos um conjunto de princípios/acções como: intervenção pedagógica (instrução), organização, clima relacional, disciplina, que se encontram relacionados com o sucesso das aprendizagens dos alunos. Sobressai também a ideia

que o comportamento do professor e a forma como actua na sala de aula condiciona a qualidade da participação e a qualidade das aprendizagens dos alunos na aula. Assim, a eficácia destas acções depende da habilidade de quem os utiliza para os ajustar às circunstâncias de cada contexto de intervenção pedagógica (Siedentop, 1998).

Numa sistematização feita por Siedentop (1998), os factores/indicadores que parecem desempenhar um papel fundamental no êxito das aprendizagens são: o tempo potencial de aprendizagem, isto é, o tempo que o aluno passa empenhado na prática de uma tarefa específica; o feedback pedagógico fornecido ao aluno; a existência de um clima positivo na relação pedagógica, ou seja, um ambiente estimulador e de incentivo à aprendizagem constante; e uma organização cuidada das actividades a desenvolver no grupo turma. Por seu lado, Carreiro da Costa (1995) refere que os professores mais eficazes revelam a capacidade de gestão do tempo de aula – mais tempo de prática em situações específicas de aprendizagem; são capazes de proporcionar aos alunos uma instrução de grande qualidade científica e técnica (aspectos fundamentais da tarefa a aprender), de fornecer feedbacks focados nos aspectos “críticos” da aprendizagem, bem como de procurar um grande empenhamento cognitivo e motor durante as aulas sem comportamentos desviantes, e ainda, dominar um vasto repertório de técnicas de ensino, sabendo quando e como utilizá-las.

Mas, se entendermos que o processo ensino / aprendizagem ocorre num processo de actividade comunicativa de instrução e feedback, em que o professor e os alunos interagem numa troca interpessoal, então, o êxito do seu ensino depende da combinação que se estabelece entre a intenção e a acção, com base na gestão de um conjunto de decisões que ambos podem assumir no decurso do referido processo.

Revela-se, desta forma, o ensino como uma tarefa exigente, que implica a resolução e gestão de muitos problemas, em que o professor, na sua tarefa de facilitador da aprendizagem, é capaz, com a sua experiência quotidiana, de construir e ensinar diferentes soluções para aumentar a qualidade das ajudas a prestar às aprendizagens dos seus alunos, bem como de avaliar os efeitos de cada uma delas.

Assim, o sucesso do seu ensino resulta: da forma como o professor apresenta as actividades de aprendizagem ao aluno, da forma como ajuda durante o tempo em que estão envolvidos nas actividades e, finalmente, da forma como avalia a maneira como realizaram as actividades.

Ao acompanhamento sistemático das aprendizagens devemos juntar a capacidade de interpretação da acção pedagógica porque, através dela, o professor revela a capacidade de tomar a decisão certa, no momento certo, e de acordo com as circunstâncias e necessidades manifestadas pelos alunos. Esta capacidade de interpretação da acção pedagógica não é mais que uma reflexão na acção que nos permite que, para além de conhecermos o “quê?” e o “como?”, compreendemos o “como?” e o “porquê?” do processo de ensino / aprendizagem.

Em todo este percurso, do processo ensino/aprendizagem, em que o professor actua como facilitador da aprendizagem, que decorre desde o período de instrução, passando pelo de organização, prática e feedback, revela-se importante a linguagem utilizada na sala de aula/ginásio, bem como a necessidade da máxima clareza das instruções, aos alunos, para execução das tarefas propostas.

A clareza das instruções e do discurso dos professores é fundamental para um processo de ensino/aprendizagem eficaz, na medida em que, se esta informação for suficientemente clara para os alunos, as possibilidades de sucesso na construção do seu conhecimento serão maiores. Por isso, os professores, na persecução de um ensino eficaz, devem prestar atenção à *forma* como é comunicada a informação aos alunos e ao *conteúdo* da informação a transmitir, ou seja, o aluno deve conhecer claramente porque é que vai realizar a tarefa, como é que a vai fazer e os aspectos (componentes críticas do exercício) em que deverá concentrar a sua atenção. Desta forma, o professor eficaz será aquele que sabe o que ensina e o faz com clareza, explicando, demonstrando, utilizando formas de ensinar diversificadas de acordo com a matéria, os alunos, os recursos, as circunstâncias em que o ensino decorre e que estimula o aluno à acção e à reflexão crítica. A partir do momento em que se perseguem os objectivos da aprendizagem, o papel do professor na ajuda aos alunos para conseguirem aprender revela-se muito importante, sendo confirmado pelos estudos referidos.

De salientar, no entanto, que apesar dos múltiplos ganhos resultantes do estágio – que o extenso rol anteriormente apresentado ilustra – há que ter em conta que cada futuro professor encara a sua formação com uma expectativa que resulta da sua percepção, do seu interesse, motivações e aspirações sobre a sua futura actividade profissional. Estas são o “resultado da relação entre o sujeito e as suas circunstâncias de vida” (Jesus, 1996: 21).

1.8. As expectativas dos alunos em relação ao estágio pedagógico.

O estágio pedagógico surge como uma componente fundamental do processo de formação, permitindo aos estagiários a aquisição de saberes relacionados com *o como ensinar* e *o como agir* profissionalmente. Desta transição, de aluno para professor, emergem expectativas que são, por vezes, bastante ambiciosas, até mesmo desajustadas, surgindo um confronto entre o ideal e o racional. Estas expectativas são tão elevadas que quando confrontados com a realidade ficam um pouco desvanecidos com aquilo que encontram, ou seja, a realidade encontrada no estágio não é aquela para que são preparados durante a formação no ensino superior. Apresenta-se-lhe como uma situação nova, onde “enfrentam” alunos cheios de vivacidade e energia que surpreendem pelo dinamismo que demonstraram e pela dificuldade em dominá-los, pelo menos, disciplinarmente. Por isso, “(...) é muito importante determinar como é que os estagiários vivem a sua experiência de estágio profissional” (Piéron, 1996: 19).

Neste sentido, Carreiro da Costa e colaboradores (1991), efectuaram um estudo que tinha como objectivo a avaliação da formação inicial em ensino da Educação Física, onde chegaram à conclusão que os alunos mais motivados no curso revelavam mais expectativas e preocupações acerca do planeamento das aulas, do clima positivo e da intervenção na escola. Estes resultados inferem, que os alunos estagiários transferem para o estágio pedagógico as suas concepções e expectativas que foram construindo ao longo da sua formação inicial.

Outro aspecto importante diz respeito às representações de sucesso profissional. Neste caso, Placek (1982), num estudo que visava conhecer os factores que influenciavam as decisões de planeamento dos professores, conclui que as decisões que mais influenciavam o seu planeamento eram as atitudes dos alunos face às situações de aprendizagem. Também Macleod (1988) verificou que os professores apresentavam as aquisições e as características de participação dos alunos como principal indicador de sucesso profissional.

Carreiro da Costa e colaboradores (1992), num estudo que procurava ver quais as representações de sucesso e insucesso profissional em professores de educação física, partindo do pressuposto que, os professores perspectivavam a sua actividade de ensino

em função das representações que formulam dos fenómenos em que estão envolvidos, dos valores que defendem e dos significados que lhe atribuem, verificou que os professores, de Educação Física, apresentam como principais indicadores de sucesso profissional: as condições da relação educativa, nomeadamente, a consecução das aprendizagens, a participação nas actividades pedagógicas, a promoção da participação dos alunos e o desenvolvimento de atitudes – disciplina; as características pessoais do professor, onde se insere a competência na resolução das tarefas profissionais, a satisfação pessoal e ver reconhecido o seu mérito; referem ainda, como factor de sucesso, as relações humanas no seio da escola, principalmente, a relação professor / professor e a relação professor / aluno.

Os indicadores de insucesso profissional encontrados foram os referidos anteriormente pela negativa. Este mesmo estudo também envolvia alunos estagiários, os quais apresentaram como factores de sucesso profissional a promoção da participação dos alunos nas actividades pedagógicas e a consecução das aprendizagens. E, como sentimentos de insucesso profissional, os alunos estagiários, referem a falta de empenhamento dos alunos, a falta de interesse dos alunos pelas actividades e a presença de comportamentos de indisciplina.

Estes resultados estão assim na linha dos estudos anteriormente referidos e vão ao encontro da ideia de que o ensino é uma actividade específica e complexa, em que a forma como o professor orienta a aprendizagem repercute-se nos efeitos educativos a obter. Por isso, ensinar bem consiste em ser capaz de criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis e significativos para que todos possam tirar o maior benefício. Desta forma, o sucesso dos alunos nas aprendizagens depende largamente da qualidade do desempenho do professor, ou seja, o sucesso do professor nas actividades propostas depende da qualidade da prestação evidenciada pelos alunos. A acção pedagógica é, assim, o meio privilegiado e elementar para alcançar o sucesso, a realização profissional e pessoal, e, conseqüentemente, a relação com os alunos é um dos factores mais importantes para a realização/satisfação/sucesso profissional dos professores.

Este sucesso que o aluno estagiário procura conseguir, tem tendência a despontar momentos difíceis, com elevada ansiedade e stresse. Estas dificuldades surgem devido a factores vários que vão desde a organização à avaliação dos alunos estagiários.

1.8.1. Os obstáculos desta etapa

O estágio emerge como um meio privilegiado para a concretização de uma maior articulação entre a experiência de trabalho e a formação teórica veiculada no contexto superior (Caíres e Almeida, 2000). Surge como um momento de preparação, revelando-se, ao mesmo tempo, como um momento difícil devido aos múltiplos problemas que ocorrem. São exemplos, a precária organização, a indefinição das funções das instituições de formação na profissionalização dos alunos, o desajustado acompanhamento e a deficiente articulação entre o mundo do trabalho e o ensino superior (Canário, 1997 e 2001; Afonso, 2001; Roldão, 2001; Estrela *et al.*, 2002; Francisco e Pereira, 2002). Constituem-se, ainda, como sérios problemas/desafios, o quotidiano escolar, a complexidade da sala de aula caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade, imprevisibilidade, imediaticidade de acontecimentos e complexas actividades interactivas, cuja dinâmica deriva de múltiplas variáveis em interacção, ora entre professores e alunos, ora entre professores, ou ainda, entre professores e outros elementos da comunidade educativa, na qual se incluem os familiares dos educandos (Diniz de Castro, 2001).

Aos problemas enumerados acresce que o estágio é visto como o “parente pobre” de todas as disciplinas porque alguns docentes, do ensino superior, não lhe reconhece importância, quer devido ao baixo número de horas disponibilizado para acompanhamento dos alunos, quer devido ao baixo prestígio que lhe é conferido (Alarcão, 1996). É ainda de referir que esta etapa é acompanhada, normalmente, por um grande número de dificuldades, entre elas: dificuldades de ligação entre a teoria e a prática – adaptação dos conteúdos à realidade da prática de ensino (Amaral *et al.*, 1996; Seco, 2002); a focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas (Amaral *et al.*, 1996; Barroso, 1997); supervisão inadequada, insuficiente, inexistente ou ainda a falta de preparação dos supervisores (Vieira, 1993; Pierón, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Silva, 1997; Francisco, 2001); a conciliação entre as experiências de sala de aula e o programa educacional (Machado, 1996; Ryan *et al.*, 1996); a fraca sintonia entre a instituição de formação e a escola onde se realiza o estágio (Caíres e Almeida, 1997; Canário, 1997; 2001).

A relevância que este período tem, quer pelo seu significado ou pelo que poderá contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional, quer pelas consequências negativas que esta experiência pode trazer (Machado, 1996; Caíres e Almeida, 2000; Francisco e Pereira, 2002), devem ser acauteladas medidas preventivas por se tratar de “um período de vulnerabilidade aumentada” (Caíres e Almeida, 2000: 223) e que se indevidamente acompanhado, orientado e organizado, poderá ter implicações negativas na forma como, os futuros professores, irão encarar a profissão escolhida (Machado, 1996). Neste sentido, factores como tipo de acompanhamento, orientação, duração, avaliação, articulação das diferentes disciplinas do curso, deverão ser devidamente ponderadas, pois podem contribuir significativamente para a diminuição do “alto grau de ansiedade e stress” (Francisco, 2001: 42) que esta fase do percurso arrasta consigo.

Assim, para uma melhor transição e adaptação à nova realidade é proporcionado nesta fase de iniciação, estágio pedagógico, um apoio/ajuda de outros professores, nomeadamente, o supervisor da instituição superior e um orientador / cooperante da escola.

2. Supervisão no estágio pedagógico

2.1. Conceito de supervisão

Não constitui nosso objectivo, nem se constitui objecto do nosso estudo, fazer um estudo epistemológico da supervisão pedagógica, pois levar-nos-ia a considerar a génese do conceito, as razões pelas quais se institui e o conjunto de conhecimentos que sobre a mesma se formulam, razão pela qual, relativamente a este tema faremos uma simples referência e que, ao ser feita, pretende registar algumas questões sobre a interpretação do conceito de supervisão.

Coloca-se-nos desta forma a questão: O que é a supervisão pedagógica?

Esta é uma pergunta a que todos gostaríamos de responder ou ver respondida o mais cabalmente. Mas, não existe uma resposta, uma definição exacta do que é a supervisão, nem será fácil encontrar ou conseguir uma definição única e aceite por todos. Para podermos entender a problemática da supervisão, no presente estudo, é necessário lançar um olhar sobre o sentido e a evolução atribuído à supervisão.

Numa perspectiva geral, supervisão significa, etimologicamente, visão sobre, ver por cima de, ou seja, não é mais do que o acto de exercer um controle, inspecção, verificação, orientação de um qualquer processo (educativo ou de produção). A nível educativo, e porque esse é o âmbito em que desenvolvemos o nosso trabalho, supervisão aparece ligada à institucionalização da educação, surgindo como uma forma de ajudar os futuros professores e os professores no aperfeiçoamento pessoal e profissional e na melhoria das suas práticas lectivas. Na formação inicial surge como um processo de orientação da prática pedagógica (Piéron, 1996).

Outras definições de supervisão educativa aparecem-nos como referência significativa quer do seu âmbito, quer da evolução do conceito. Assim, no início, o conceito de supervisão, surge ligado ao de inspecção, sendo esta identificada (e ainda o é) como “um processo de inspecção ou avaliação da forma como os professores cumpriam para com a aplicação dos modelos predeterminados de intervenção pedagógica” (Onofre, 1996: 81). Esta supervisão tradicional tem funções conotadas, de um modo geral, com a

orientação e controlo do ensino por parte do sistema político. Contudo, o conceito de inspecção / supervisão e o desempenho dos seus elementos foi evoluindo e passou por etapas que eram / são fruto do momento socio-político. Assim, de um inspector controlador “ditador” passou-se a um supervisor orientador, dialogante, reflexivo, em síntese, facilitador da aprendizagem e do conhecimento.

São vários os autores que nos mencionam esta evolução. Para Fermin (1980, citado por Monteiro, 1993) a supervisão docente surge como um trabalho cooperativo e democrático de ajuda e assistência ao professor, ou melhor, a todas as pessoas que concorrem ao processo educativo, visando o melhoramento dos resultados do processo de ensino / aprendizagem. Nesta linha de colaboração e ajuda encontramos Stones (1984) referindo que a supervisão não tem como objectivo ensinar os professores a ensinar, mas ajudar a formar professores independentes, pedagogicamente, capazes de resolver os problemas que se lhe deparam na sua prática de ensino e a melhorar as suas competências. Também para Metzler (1990), a supervisão aos professores estagiários deve proporcionar ajuda de modo que se tornem cada vez mais independentes na tentativa de melhorar as suas competências profissionais.

Para Piéron (1996: 22), o conceito supervisão traduz o que nós chamamos orientação pedagógica, “um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores no quadro da sua formação inicial ou dos professores em exercício no quadro de uma formação contínua”, ou seja, a supervisão surge como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas, das estratégias e das habilidades de ensino. Podemos assim referir que a supervisão escolar ocupa-se com os conteúdos de ensino – o que deve ser ensinado, a sua oportunidade e métodos de passar ou fazer passar esses conteúdos – como e quando se deve fazer e o seu fim, ou seja, para quem se dirigem e com que propósito. Este processo de ajuda na aprendizagem e no desenvolvimento de capacidades requer uma planificação, rigorosa, das acções a desenvolver juntos dos formandos, sendo fundamental ser “conduzido num determinado clima de relações sócio – afectivas entre os vários intervenientes e orientada por supervisores competentes, representando uma estratégia de formação poderosa” (Carrilho Ribeiro, 1997: 40).

Shön (1987), assumindo uma perspectiva construtivista do conhecimento e da profissão, considera que o objectivo da supervisão não é tanto ensinar mas ajudar a aprender, assumindo que esta deve ser orientada por profissionais competentes, onde

deve ser valorizada a prática inteligente / conhecedora e reflectida, existindo uma interligação com a componente teórica. Surge-nos, assim, a prática como um prolongamento da teoria. Visa-se, através desta prática reflectida, elevar o nível de competência dos professores e consequentemente o nível do seu desenvolvimento.

Prosseguindo nesta linha construtivista e de desenvolvimento do conhecimento e da profissão, encontramos Alarcão e Tavares (2003: 16) que consideram a supervisão como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Este desenvolvimento é comum, ou seja, “quer o professor em formação quer o supervisor são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender, (...) encontram-se num determinado estágio de desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano” (*idem*, 1987: 55).

Também Vieira (1993: 28) diz que a “supervisão no contexto da formação de professores é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” tendo como objectivo principal desenvolver uma atitude crítica e de investigação face à tarefa da supervisão. O supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, de desenvolver capacidades e aptidões nos professores, assemelhando-se a um treinador de atletas. Ao treinador associamos, ao mesmo tempo, a palavra treino que apresenta uma certa conotação behaviorista e determinista. Não é neste sentido de treinar capacidades e aptidões que devemos encarar o papel do supervisor / treinador, mas sim no sentido construtivista onde a sua acção é encarada no sentido de desenvolver capacidades, acompanhar o seu desenvolvimento e encontrar as estratégias adequadas ao crescimento do professor que deve monitorar.

Apesar da abrangência das definições, podemos definir um conjunto de características mais ou menos aceites por todos e que nos podem ajudar a conseguir uma imagem geral do que é a supervisão pedagógica, sintetizadas em três perspectivas: a) a supervisão é uma estratégia de formação que implica uma relação entre duas pessoas, supervisor e supervisionado, em que o primeiro recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo segundo na sua área de intervenção, aconselhando-o e ajudando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades, revelando-se como uma relação de ajuda e cooperação

em situação real ou potencial; b) a supervisão surge como um contacto permanente entre os intervenientes, uma relação sistemática que se deve desenvolver num clima relacional positivo; c) a supervisão é um processo aberto em termos metodológicos na medida em que recorre a diversas técnicas de formação (Onofre, 1996).

Verifica-se, igualmente, que as componentes integrantes deste processo (prática dos alunos candidatos a professores e prática dos supervisores), para além da importância da sua aplicação prática, assumem significação especial os objectivos a atingir, pois representam factores caracterizadores de estratégias e opções metodológicas a seguir.

2.2. Objectivos da supervisão pedagógica

No panorama da formação inicial de professores, o contacto com a prática profissional representa um momento inevitável de confrontação com a complexa realidade do ensino, um momento de conflito com as expectativas pessoais e profissionais adquiridas e uma multiplicidade de factores que caracterizam o contexto em que se desenvolvem as práticas lectivas. Como tal, esta fase de exploração caracteriza-se essencialmente pela dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos em virtude das dificuldades em encontrar o ponto de equilíbrio no que se refere à relação com os alunos e pelas dificuldades em agir perante os alunos que criam problemas bem como pelas dificuldades em lidar adequadamente com o material didáctico (Huberman, 1992). Proporciona, igualmente, o saber – fazer que decorre depois de uma preparação / formação académica e de uma formação profissional adquirida, de uma forma mais ou menos tipificada, em que o estagiário, candidato a professor, assume pela primeira vez a responsabilidade ou parte da responsabilidade de um profissional, numa condição pouco familiar e insegura, onde “a relação do professor com os alunos é preponderante tanto no seu desenvolvimento como na efectividade da sua acção docente” (Franco, 2004: 121).

Este período importante de formação visa o desenvolvimento profissional e pessoal do aluno estagiário, apoiando-se, fundamentalmente, nas acções de prática efectiva e na reflexão sobre as mesmas, questionando os seus fundamentos teóricos, utilizando estratégias de aprendizagem críticas e construtivas do conhecimento do próprio e pelo

próprio candidato. Constitui-se, assim, o denominado período de orientação ou supervisão da prática pedagógica.

Neste sentido, e numa perspectiva relacional entre quem deseja aprender e quem ajuda a aprender, não se encontra, naturalmente, facilitada a operacionalização prática de todos os processos, estratégias e pressupostos teóricos. Resulta então, desta situação, que para o aluno estagiário é difícil organizar e operacionalizar sozinho todas as tarefas adequadas a esta fase da sua formação. Torna-se assim indispensável dispor de um apoio e de uma orientação proporcionada por profissionais com experiência, que dominando e conhecendo bem as componentes desse processo de grande complexidade, intencionalmente as clarifique, possibilitando-lhe a compreensão e a concretização das suas aspirações. Desta forma, torna-se necessário definir “conjuntamente” objectivos, funcionando estes como um instrumento que fornece um sólido ponto de partida para gerir a evolução e o desempenho do aluno estagiário, futuro candidato a professor.

Esta evolução e desenvolvimento dos alunos estagiários envolvidos no processo passam por objectivos, mais ou menos específicos, tais como: “construir práticas e saberes mais adequados aos problemas e aos desafios com que os profissionais se confrontam no decurso das suas interacções nos contextos educativos” (Soares, 1995: 144), ou seja, construir a inovação criando alternativas de actuação; levar os futuros professores a reconhecerem a importância da reflexão e a consciencializá-los da importância da clareza do seu discurso (Abrantes, 1999); promover o crescimento dos estagiários como seres reflexivos, críticos e participativos, capazes de entender que a conceptualização teórica da sua formação assenta numa epistemologia da prática (Shön, 1983; Stenhouse, 1984; Zeichner, 1987; Nóvoa, 1992; Baptista, 1999); estabelecer e manter um bom clima afectivo – relacional criando condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários (Alarcão e Tavares, 2003); responder aos interesses dos futuros professores – crescimento e desenvolvimento individual (Tracy, 2002: 33).

É óbvio que não pretendemos ser exaustivos no enunciado de todos os objectivos que os vários autores apresentam, mas sim transcrever alguns que nos parecem reflectir mais as novas perspectivas de formação de professores. Surge desta forma, também evidente, que a consecução dos objectivos traçados está, significativamente, dependente do melhor “uso”, das práticas de supervisão pelas quais se opte.

2.3. Práticas de supervisão

Chegados a este ponto, vamos passar a abordar alguns dos “*modus faciendi*” (Alarcão e Tavares, 2003: 16) das práticas de supervisão. Para este efeito, baseámo-nos nos trabalhos de Alarcão e Tavares (1987; 2003) sobre esta problemática, onde descrevem um conjunto de várias práticas/cenários. Sinteticamente, o *cenário da imitação artesã* a que podemos chamar de supervisão directiva, tem a sua origem no modelo arte-são da Idade Média em que a aprendizagem se fazia junto do mestre. Este é um modelo de intervenção prescritivo, de modo único de saber – fazer, em que o orientador exerce uma acção prescritiva e correctiva das acções do formando. O estagiário limita-se a ter um papel passivo e de imitação. No *cenário pessoalista* ou de supervisão não directiva, é valorizada a dimensão pessoal no processo de desenvolvimento que se realiza a partir da análise / reflexão dos problemas detectados na prática lectiva. O formador não fornece indicações acerca de como deve fazer, privilegiando a estimulação da actividade de investigação e problematização, intervindo apoiando e ajudando em função das solicitações do formando. No *cenário behaviorista*, parte-se do pressuposto de que o bom ensino depende dos métodos e das técnicas que se utilizam. Por isso, é necessário identificá-los, analisá-los, demonstrá-los, treina-los em situação simplificada de ensino, analisar novamente e seleccionar os mais eficazes (ex. micro – ensino). No *cenário da descoberta guiada*, a formação constrói-se através da observação, análise e reflexão de diferentes modos e circunstâncias de intervenção pedagógica com o objectivo de desenvolver as competências valorizadas. Aqui, o supervisor tem por função conduzir o formando na construção do seu próprio conhecimento, responsabilizando-se, progressivamente, pelos seus actos. No *cenário clínico*, o processo supervisivo efectua-se através de uma abordagem por fases ou ciclos (fase pré – activa ou de planificação, fase interactiva ou de execução / recolha de informação e fase pós – activa ou de avaliação) feita em conjunto (supervisor e supervisionado), procurando identificar e resolver os problemas detectados durante o acto pedagógico na sala de aula. Caracteriza-se, essencialmente, pela colaboração existente, entre o supervisor e o supervisionado, no aperfeiçoamento do conhecimento e das práticas lectivas. O *cenário psico – pedagógico*, como refere Onofre (1996: 85), “visa a promoção da capacidade de resolução de problemas de ensino/aprendizagem

com base num conjunto de princípios e regras gerais de ensino/aprendizagem que estabelecem um quadro coerente e hierarquizado de conceitos, atitudes e técnicas”, onde o objectivo principal é o desenvolvimento de capacidades de resolver problemas e tomar as decisões acertadas. Finalmente, partindo destes cenários é proposto um novo cenário – o *cenário integrador*, que apresenta uma ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, exercendo estes dois factores, acção, um sobre o outro. Este fundamenta-se em três ideias: a) “o professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; b) o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem; c) o supervisor é também uma pessoa, também ele adulto, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão e Tavares, 2003: 42).

A opção do supervisor por qualquer destas práticas, referidas anteriormente, ou mesmo outra(s), embora, tendo como finalidade “levar os futuros professores a descobrirem os seus modos próprios de acção (...) assumindo o seu papel de maneira autónoma e responsável” (Postic, 1990: 341) é, muitas vezes, influenciada pelos valores e convicções pessoais que os supervisores têm do ensino e da educação.

2.3.1. Importância da planificação das práticas de supervisão

Qualquer destas práticas requer uma planificação rigorosa de todas as acções a desenvolver com os estagiários. Esta é, antes de tudo, um instrumento, uma ferramenta teórica que nos apoia nas tarefas complexas de observação e análise do aluno estagiário, ou seja, cria as condições para que possamos antecipar e prever a nossa actividade. Por isso, não podemos improvisar, é fundamental que haja uma base de apoio às nossas acções, às nossas ideias, aos nossos conhecimentos, à pedagogia a desenvolver e a apresentar. A elaboração de planos é uma necessidade evidente como instrumento de trabalho do Profissional onde os registos dos dados desse trabalho, as suas análises, controlo e avaliação são elementos de rigor indispensáveis à correcta actuação do professor (Bento, 1984). Porém, a planificação constitui um momento privilegiado da nossa

acção, pois é a fase preparatória que nos faz pensar sobre o acto supervisoivo, uma vez que vamos ter que o dividir em objectivos, conteúdos, actividades, recursos e de articular esses mesmos tópicos. É o momento da construção do conhecimento pois implica a necessidade de reflectir para contextualizar, ou seja, transformar essa mesma matéria / conhecimento de maneira a torná-la(o) acessível aos alunos e organizar antecipadamente a nossa intervenção.

O processo de planeamento da supervisão/orientação de estágio, como fase decisiva que é, abrange um processo de diagnóstico das dificuldades e dos problemas do estagiário para, a partir daí, traçar as suas necessidades de formação, ou seja, as modificações que se desejam ver alteradas tais como comportamentos, capacidades, conhecimentos, crenças, entre outras.

Esta fase de diagnóstico comporta: o momento da clarificação, que é o momento em que se elegem, em concreto, com objectividade e clareza o tipo de problemas (instrução, organização, clima relacional, disciplina, etc.) com que o formando se confronta, sendo a observação o meio privilegiado de obtenção dos dados; o momento da classificação, que constitui a fase em que vão ser agrupados os problemas diagnosticados de acordo com as suas características, tipo de problemas e necessidades de formação do estagiário; e, finalmente, o momento da hierarquização, que consiste em agrupar as necessidades de formação diagnosticadas ao futuro professor, em função da sua importância e prioridade, permitindo estabelecer a sequência desejável para o desenvolvimento do processo de formação. Neste momento, é determinante a participação e envolvimento dos intervenientes, aluno estagiário, na tomada de decisões para que identifique *o que vai fazer, como o vai fazer e porque o vai fazer* nos diferentes momentos da formação, responsabilizando-se, inevitavelmente, pela sua formação.

Surge, ainda, relacionado com as práticas de supervisão e com a planificação das mesmas a avaliação de todo este processo, inclusive, do aluno estagiário.

2.3.2. Avaliação do processo supervisoivo

A avaliação é, talvez, o processo que mais controvérsia gera e que mais angustia, que mais ansiedade e stresse causa em todas as pessoas. Este mal-estar está relacionado,

provavelmente, com o *como*, *quando* e *quem* vai recolher a informação e como vão ser analisados os dados recolhidos, ou seja, com a incerteza que se desenvolve, no âmago de cada um, relativamente ao desenvolvimento de todo este processo. Mas, podemos dizer que não há prática de supervisão, nem planificação coerente, nem ensino de qualidade que não contemple este momento, na medida em que ele vai validar até que ponto conseguimos “aquilo” a que nos propusemos. Esta validade refere-se ao nível de certeza de que o que está a ser avaliado é de facto o que se pretende avaliar. Por isso, é fundamental que todos os objectivos anteriormente definidos, com clareza e precisão, estejam presentes nos procedimentos avaliativos, pois serão tanto mais úteis quanto mais medirem, com exactidão, o que foi alcançado.

Sobressai, do exposto, a ideia de que a avaliação é “um processo sistemático que procura determinar a extensão em que os objectivos educacionais foram alcançados pelos alunos (...) durante todo um processo de ensino / aprendizagem” (Domingos *et al.*, 1987, citado por Aranha, 1993: 159). Visa-se, desta forma, identificar as dificuldades e procurar as soluções mais adequadas, sendo para isso fundamental, criar situações propícias à recolha dos dados, centrando a atenção sobre índices de comportamento, que são os sinais da realização dos objectivos definidos e evolução conseguida.

Concretiza-se, assim, a ideia de que se avalia para tomar decisões educativas que se impõem relativamente às correcções a efectuar, ou seja, definir o *feedback* a transmitir para melhorar o comportamento detectado, de acordo com os objectivos definidos.

Importa notar que o objectivo da avaliação não é, contrariamente a uma certa prática, formular um juízo, mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar sistematicamente as actividades, dos alunos estagiários, ao sentido do seu desenvolvimento. Através da avaliação, os supervisores e os orientadores, podem acompanhar todo o processo em cada um dos seus momentos mais significativos, quer diagnosticando as condições necessárias à efectivação do plano, identificando as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas, prognosticar o seu desenvolvimento e perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda destes e dos colegas na aula, quer controlando-o, verificando o modo como se desenvolve detectando eventuais deficiências, resistências ou obstáculos não previstos, adaptando a acção pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos, ou mesmo classificando, isto é, determinando a qualidade do produto, mediante o confronto dos resulta-

dos obtidos com os objectivos formulados. Assim, assumimos a avaliação como um instrumento que indica ao aluno até que ponto o seu esforço e trabalho estão no caminho certo, a distância que ainda existe entre o aluno e a meta estabelecida, os obstáculos e os problemas que tem de ultrapassar. Neste contexto, a avaliação assume uma importante função: promover e não seleccionar, funcionando mais como um “processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (Carvalho, 1994: 135). Por isso, hoje deve considerar-se a avaliação como um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o desenrolar do processo e acto educativo de modo a permitir o seu constante aperfeiçoamento.

Além do mal-estar, stresse e ansiedade, anteriormente referidos, “(...) o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo” em virtude do aluno estagiário agir “mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita do que em função daquilo que pensa que vai ser realizado” (Alarcão e Tavares, 2003: 113-114). Esta constitui para o estagiário um factor de tensão e preocupação que se irá expressar nas interacções entre estagiário e supervisor / cooperante. É, ainda, responsável por efeitos indesejáveis nos alunos estagiários, nomeadamente do aumento da insatisfação no período de estágio; pelo incentivo da competição e inveja entre estagiários; de representação negativa como assustadora, penalizadora, selectiva e injusta; do desenvolvimento de meros comportamentos adaptativos visando a sua sobrevivência profissional (Estrela *et al.*, 2002). Porém, o estágio representa um processo formativo em que o aluno estagiário vai ser avaliado no seu desempenho na prática pedagógica e, em caso de êxito, confere-lhe uma classificação final, uma certificação da habilitação profissional da formação obtida e, conseqüentemente, a obtenção de um número de ordem que determinará, com maior ou menor facilidade em função da nota obtida, a colocação no mercado de trabalho. Daí podermos, em certa medida, perceber essas expectativas resultantes, em grande parte, das suas preocupações relativamente a esta avaliação final. Estes aspectos são também considerados num estudo realizado por Rodrigues e Ferreira (1999: 294), sobre as preocupações, valores e expectativas que os professores estagiários revelam, relativamente ao seu estágio, referindo a existência de “heterogeneidade de critérios e de acompanhamento dos orientadores”. Outra conclusão semelhante é obtida por LeBlanc e Downey (1996), referindo que os alunos estagiários desejavam que a sua

avaliação fosse específica, detalhada e realista acerca da sua prática de ensino e que o supervisor ou orientador lhes proporcionasse um *feedback* construtivo baseado na pedagogia e no contexto actual dos alunos e das escolas. Sobressai do exposto anteriormente e como refere Silva (2005: VIII) “a avaliação na supervisão pedagógica, em particular nos estágios pedagógicos, é uma tarefa complexa pela diversidade de interesses e valores que estão presentes nas acções, decisões, comportamentos e desempenhos dos intervenientes nos processos de formação”.

Estas referências evidenciam que existem alguns perigos e que são grandes as responsabilidades que imperam sobre o supervisor/orientador na execução do seu papel e das suas tarefas, pois tem de considerar o tempo em que as acções se devem desenvolver e, ao mesmo tempo, jogar com os recursos humanos e materiais disponíveis.

2.4. A figura do supervisor

O desenvolvimento sócio-cultural da humanidade privilegia em toda a sua filosofia, as relações interpessoais em todos os seus aspectos do comportamento humano. Ao longo dos tempos as relações sócio-pedagógicas têm sido objecto de estudo e reflexão de pedagogos, professores, educadores, filósofos, psicólogos, etc., que lidam e sentem, de perto, os problemas da interacção entre os intervenientes no processo educativo, com o objectivo de melhorar as relações pedagógicas entre os vários intervenientes e, consequentemente, a competência e eficácia dos professores no processo ensino / aprendizagem.

Atendendo ao exposto, na orientação do estágio é fundamental que o supervisor compreenda a relação que se estabelece entre o seu discurso e o desempenho dos alunos estagiários, pois a relação supervisiva surge como uma relação de natureza interpessoal, onde é importante que cada um seja capaz de compreender o outro “em toda a sua profundidade e riqueza sem deixar de ser ele próprio nem desenvolver qualquer atitude que pretenda subalternizá-lo e muito menos manipulá-lo ou reduzi-lo” (Tavares, 1993: 16). Para que tais aspectos se concretizem, é fundamental que o processo supervisivo se desenvolva num clima favorável, “de cumplicidade activa, criativa, empenhada e cooperante entre todos os elementos da comunidade escolar” (Francisco, 2001: 58). Possibili-

ta-se, assim, o desenvolvimento de sinergias fundamentais a um trabalho de equipa que deverá ter como objectivo final a satisfação e bem-estar dos alunos estagiários. Neste sentido, os sujeitos implicados (supervisores, orientadores e alunos estagiários) deverão ser capazes de “resolver tarefas ou problemas, mais ou menos específicos, através de estratégias psico-pedagógicas e técnico-didácticas adequadas e, porventura, diferentes das habituais, num contexto afectivo-relacional propício à aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2003: 47), objectivando combater situações como, níveis de ansiedade elevados, nervosismo e medo de falhar, a quando da presença/intervenção do supervisor, quando este se encontra a observar as aulas. Desta forma, o clima mais propício ao desenvolvimento da pessoa – professor – profissional caracterizar-se-á pela abertura, inter-ajuda, confiança, empatia, sentido de colaboração e encorajamento (Oliveira, 1999; Francisco, 2001; Felgueiras, 2002) que potenciarão o assumir do aluno estagiário como agente de desenvolvimento e aprendizagem. Gerar-se-á, então, um entendimento partilhado que possibilitará que o estágio se transforme numa prática em que o formando testa as suas teorias de ensino/aprendizagem, construídas a partir da sua experiência ou de outras fontes de conhecimento.

Como “nada” se constrói sem um bom relacionamento, o supervisor deverá empenhar-se, como primeira prioridade, na construção de um clima afectivo – relacional positivo no grupo. Este caracterizar-se-á por atitudes e comportamentos de escuta, empatia, aceitação do outro e apoio de forma a facilitar a expressão de atitudes de confiança, abertura, franqueza, autenticidade, no diálogo da análise/reflexão das suas práticas educativas. Assim, deve-se passar a mensagem de que não são as pessoas que estão em causa, mas sim, as situações de ensino/aprendizagem que são analisadas com o fim de encontrar as alternativas adequadas às situações diagnosticadas e analisadas. É neste processo de reflexão que os alunos estagiários se dão conta das suas insuficiências de aprendizagem e superarão as dificuldades e, o supervisor, com a sua experiência, conhecimento e sagacidade, proporcionará, aos estagiários, a ajuda necessária para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Concordamos assim com Oliveira (1992, citada por Oliveira e Oliveira, 1999: 174), quando refere que “compete ao supervisor criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e apoio”. A sua actuação deverá pautar-se em função das percepções, necessidades e dos objectivos a alcançar, actuando como clarificador, procu-

rando desenvolver progressivamente a autonomia do aluno estagiário. É fundamental ambos (supervisor e aluno estagiário) compreendam que a qualidade das aprendizagens está directamente dependente da qualidade do ensino ministrado, da qualidade da formação recebida, da qualidade da ajuda e da responsabilidade dos alunos. Também é importante considerar que o supervisor, como facilitador do conhecimento, é responsável pela criação de contextos e de situações estimulantes a um verdadeiro empenhamento no processo de autoconstrução do conhecimento, facilitando, aos alunos estagiários, os instrumentos para a promoção de um pensamento autónomo e, conseqüentemente, uma melhoria da sua intervenção pedagógica. O supervisor e professor cooperante/orientador acabam por ser uma espécie de ponto de referência, em termos de orientação necessária ao processo de desenrolar do próprio estágio, acabando por ser uma forma de “muleta” e ajuda indispensável na transição de aluno a professor. Ou seja, a passagem do quadro da formação teórica inicial para a prática docente pode ser facilitada, se os processos de formação ajudarem os estagiários a encontrarem mecanismos de conseguirem um conhecimento prático mais profundo, uma maior confiança no acto de ensinar, uma maior segurança na gestão das suas aulas através da utilização de estratégias variadas e adequadas, uma maior capacidade de gerirem as dificuldades com que são confrontados, uma melhoria da auto-imagem e um melhor auto-conhecimento (Silva, 1994). Nesta dinâmica, o estilo de supervisão a desenvolver deverá assentar num estilo humanista, já que esta é encarada como uma relação de ajuda ao futuro professor em que o supervisor serve de *buffering effect* – “pára-choques” (Williams e Pereira, 1999: 252) de forma a amparar o choque com a realidade, visando, essencialmente, uma melhor conduta do professor estagiário na aula e melhorar a sua capacidade de analisar a prática – orientação para o questionamento. Shön (1987), chama-lhe reflexão na acção, em que o professor procura gerar conhecimento a partir da prática. Desta forma, a análise da prática realizar-se-á de forma recíproca, ou seja, o professor estagiário que lecciona, analisa a sua prática com a ajuda dos seus companheiros a fim de encontrar as alternativas adequadas às situações diagnosticadas e analisadas. Por isso, torna-se fundamental, transformar o estágio numa actividade onde, serenamente, haja lugar à reflexão e ao debate à luz de conhecimentos precisos, de forma a permitirem aos futuros professores encarar os desafios da escola em que vão viver ou tentar sobreviver e onde o seu sucesso profissional é um factor motivador importante para a continuação, ou não, na profissão.

Importa ainda referir que autores diversos (Vieira, 1993; Zeichner, 1993; Carreiro da Costa, 1996; Piéron, 1996) salientam a relevância do processo de supervisão pedagógica no estágio como factor de importância fundamental na preparação de professores, onde uma boa e aconselhável supervisão / orientação terá que significar a implementação de um clima de cumplicidade activa, criativa, empenhada e cooperante entre todos os elementos da comunidade escolar, possibilitando-se o desenvolvimento de sinergias fundamentais a um trabalho de equipa que deverá ter como objectivo final a satisfação e bem-estar dos alunos estagiários. Compete ainda aos supervisores definir pistas que permitam encontrar as melhores estratégias para conseguir uma prática de ensino funcional, isto é, um ensino feito à medida das necessidades, actuais e futuras, de cada aluno estagiário, tendo em conta os contextos em que decorre.

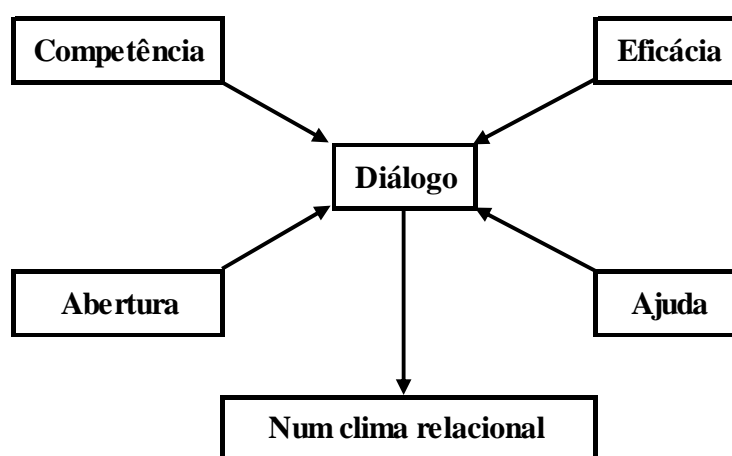
Infere-se destas ideias que o supervisor, no desempenho do seu papel de facilitador, norteia-se pela construção de condições para uma participação activa e responsável do aluno estagiário no seu processo de formação, um promotor da qualidade do ensino que resulta da análise e reflexão sobre as práticas educativas e que requerem um contexto de inter-ajuda e apoio mútuo dos diferentes parceiros de formação, objectivando atingir as desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas. Assim, o supervisor, através dos seus conhecimentos, experiência e da reflexão deve pretender conduzir os alunos estagiários a tomar consciência das características do seu agir em situação de ensino/aprendizagem e assumirem as responsabilidades das suas decisões. A sala de aula constitui, deste modo, o centro da reflexão e esta, para além de procurar melhorar a qualidade do ensino, torna-o mais funcional e ajustado ao aluno. Amaral e colaboradores (1996: 91) referem que “o supervisor/orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*”. Esta ideia vai de encontro a Zeichner (1993) ao defender que os supervisores devem ajudar os estagiários a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática, a um questionamento permanente da sua acção, afim de a melhorar e ao mesmo tempo responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Este autor recorre a Dewey para identificar as atitudes básicas, no estagiário, necessárias para uma acção reflexiva, seleccionando três atitudes essenciais: abertura de espírito – permite ao indivíduo considerar várias alternativas, a possibilidade de erro e ouvir as várias opiniões; responsabili-

dade – revela-se na capacidade de ponderar as consequências (pessoais, sociais, políticas, etc.) da sua acção sobre a vida dos alunos; empenhamento – é a capacidade de enfrentar a actividade com motivação, capacidade de inovar, em síntese, lutar contra a rotina.

Todo este processo de ajuda apela à reflexão e exige do supervisor / orientador capacidades, para além das já mencionadas ao longo deste texto e Ilustração 3, como: de questionamento, interpretação e compreensão do aluno estagiário, empatia, ajuda, abertura, sagacidade, avaliador (Francisco, 2001).

A juntar a estas, Mosher e Purpel (1972), identificam seis áreas de características gerais que o supervisor/orientador deve manifestar, a saber: sensibilidade, comunicação eficaz, capacidade de análise, competências científicas, “skills” de relacionamento interpessoal, noções claras sobre os fins da educação.

Ilustração 3. Qualidades do supervisor (Francisco, 2001)



Sendo o processo de supervisão, como temos vindo a defender, um processo que visa permitir o aperfeiçoamento das técnicas e práticas de ensino por parte dos futuros professores, então é fundamental que os supervisores disponham de formação específica e actualizada para combater uma realidade do nosso ensino e que é bem expressa por Piéron (1996: 23) quando refere “são numerosos os supervisores que não dispõem de formação específica como supervisores e muitas vezes a sua experiência está desactualizada ou não existe” e por Estrela e colaboradores (2002: 33) “(...) estes não possuem

formação especializada para as funções que desempenham ao nível da formação inicial”, ou ainda como refere Canário, (2001: 12) “a tudo isto vem somar-se a progressiva dificuldade em recrutar formadores com uma preparação e experiência pelo menos satisfatória. Chega-se ao extremo de recorrer a formadores que no ano anterior eram formandos” e ir de encontro ao que é referido por Onofre (1996: 80) “num processo de formação, o contacto com a realidade profissional deverá ser mediatizado por profissionais peritos/experientes que assegurem a realização e/ou problematização de todo o tipo de experiências formativas”. Esta ideia também é partilhada por Alarcão e Tavares (2003: 16) ao referirem “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

A opção pela estratégia de recurso a profissionais peritos com experiência justifica-se em Alarcão (1996: 29) quando define “o que distingue um profissional experiente de um novato não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço” tornando-se adequada ao contexto de estágio, pois no envolvimento directo são capazes de compreender e decidirem em que circunstâncias devem actuar para daí obterem inovação pedagógica. Isto significa que o processo de formação do aluno estagiário se desenvolve em volta da sua prática e emerge, sobretudo, das necessidades, motivações e expectativas que o supervisor vai identificando como relevantes para o crescimento profissional, pessoal e emocional do formando.

Todavia, a melhoria das práticas educativas do aluno estagiário, e consequente melhoria da sua qualidade de ensino, passa por uma eficácia das operações no terreno na qual é fundamental que os supervisores, “profissionais peritos/experientes” Onofre (1996) ou “professor mais experiente” (Alarcão e Tavares, 2003), sejam capazes de analisar o processo de ensino/aprendizagem para diagnosticar o que é importante saber e quais as capacidades a desenvolver. Isto significa que a orientação pedagógica será tanto mais funcional e eficaz quanto mais ela for frequente, sistemática, coerente no tempo e com as situações, centrada sobre as habilidades/técnicas a apropriar pelo futuro professor, relacionada com os objectivos de preparação e desenvolvimento profissional, orientada no sentido de fornecer um *feedback* preciso no momento oportuno e apropriado à sua prestação.

Esta dinâmica descrita subentende a supervisão pedagógica como processo de aprendizagem logo, é ele próprio um processo de superação de dificuldades, momento de ajuda, de orientação e encaminhamento, devendo proporcionar aos alunos estagiários a aprendizagem de competências de envolvimento dos alunos “motivação e disciplina” (Rodrigues e Ferreira, 1999: 294), aquisição de experiências e aprendizagens que constituam a base elementar para aprendizagens mais complexas que serão utilizadas na vida futura. Esta forma de trabalho conduz, de uma forma sistematizada, a um envolvimento cada vez maior do aluno estagiário na prática de ensino, em actividades desenvolvidas por ele e pelos colegas, tendo como consequência um aumento: da motivação para continuar a aprender, da auto-estima e da autoconfiança pessoal.

A supervisão pode revelar-se como um meio essencial na transformação da sala de aula, ou seja, esta não pode continuar a ser como é, no contexto da nossa realidade escolar, um espaço fechado onde os professores desenvolvem as suas actividades pedagógico – didácticas, longe dos olhares de quaisquer outros actores educativos, mas sim um espaço aberto de diálogo e reflexão onde os professores constituem o principal instrumento de promoção da educação dos alunos.

Podemos assim concluir, de uma forma sintética, que a supervisão não é capaz de ensinar, mas é capaz de mostrar o caminho para as aprendizagens.

Ao longo deste texto temos vindo a referir um conjunto de condições que influenciam positivamente um bom funcionamento do estágio e consequente prática pedagógica. Mas, também, no que diz respeito à supervisão e à qualidade da orientação, a literatura tem referenciado a emergência de factores determinantes que dificultam o bom funcionamento da prática pedagógica e o consequente cumprimento dos seus princípios e objectivos podendo vir a contribuir ou, pelo contrário, a condicionar o gosto pela profissão (Galvão, 1996).

2.5. O contexto supervisivo como fonte de mal-estar/stresse do estagiário

O contacto com a realidade, por parte dos alunos estagiários durante este período específico mediada pelos supervisores, permite-lhes “sentir o pulsar da sala de aula” (Francisco, 2001: 116), “realidade dura e rude” (Veenmam, 1984: 143), arrasta consigo

situações difíceis e imprevistas devido à constante exigência de respostas adequadas e imediatas (Francisco e Pereira, 2004).

Neste contacto inicial, face às múltiplas actividades, tarefas, aprendizagens e desafios que nele têm lugar e sendo ele importante no desenvolvimento pessoal, profissional (Caires e Almeida, 1998) e na socialização dos mesmos, os alunos estagiários, experienciam “sentimentos de angustia, desanimo e desorientação” (Garcia, 1999: 66). É assim um “tempo de tensões, de surpresas, de insegurança e de medo” (Branquinho, 2004: 86) onde as “próprias instruções do supervisor/orientador parecem-lhe ambíguas, as sugestões difíceis de realizar, as críticas confusas e misteriosas” (Alarcão, 1996: 24).

Os receios/medos experimentados pelos estagiários, do início e até final do estágio, são múltiplos dos quais destacamos o não conseguir controlar a indisciplina da turma, cometer erros científicos, não saber responder às dúvidas colocadas pelos alunos, problemas na gestão do tempo de aula e, finalmente, medo das aulas assistidas (Coimbra *et al.*, 2001).

Além dos receios/medos já mencionados pelo estudo anterior constatamos ainda a existência de outros revelados noutros estudos: o supervisor ser um problema; medo da avaliação; problemas relacionados com a orientação – falta de entendimento entre supervisores e orientadores e falta de apoio dos supervisores (Afonso, 2001; Canário, 2001; Francisco, 2001; Francisco e Pereira, 2004; Leal, 2001; Ruas, 2001; Estrela *et al.*, 2002; Branquinho, 2004).

Aos condicionalismos antes referidos, a investigação tem ainda demonstrado que, frequentemente, as universidades e escolas continuam/são dois mundos separados na preparação dos futuros professores (Campos, 1995; Pacheco, 1995; Pacheco e Flores, 1999; Canário, 2001; Roldão, 2001; Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002) existindo uma falta de “apoio e orientação” (Flores, 2003: 149) e de articulação entre supervisores e orientadores/cooperantes (Francisco, 2001; Francisco e Pereira, 2004). Esta falta de contexto de inter-ajuda e de apoio mútuo, entre os diferentes parceiros do triângulo supervisoivo, constitui uma ameaça à (in)existência de um clima de apoio e de trabalho em equipa (Flores, 2000), emergindo este como outro factor importante e determinante neste contexto formativo. Este “clima de tensão surge, de uma forma generalizada, associado à supervisão das práticas” (Oliveira e Oliveira, 1999: 171) onde “interpretar-se, interpretar os outros e interpretar as relações que com eles se estabelece” (Quintas *et*

al., 1999: 179) pode ser entendida como uma avaliação das suas competências e, consequentemente, uma ameaça ao seu equilíbrio emocional. Associado a esta variável clima surge também outra variável que pode influenciar positivamente/negativamente todo este contexto: as relações interpessoais no meio deste triângulo supervisivo, onde a falta de diálogo leva à perda de confiança e consequentemente à deterioração das relações interpessoais. Contudo, a integração dos alunos estagiários “depende grandemente do clima vivido em contexto escolar e das relações e atitudes profissionais que aí se veiculam e valorizam” (Flores: 1999: 521).

Como apontamento final, diremos que o contexto supervisivo é influenciado pelo contexto escolar, clima relacional, tipo de supervisão, supervisores, avaliação, entre outros, sendo por isso necessário desenvolver competências para lidar com um problema que na actualidade emerge com bastante evidência: o stresse no estágio pedagógico.

3. O stresse

Actualmente, em diferentes instituições de diversos níveis de ensino, emerge um problema com bastante evidência no campo da educação e que, aliás, tem sido objecto também de um progressivo estudo – o stresse. Este ainda que sempre tenha existido e seja parte integrante da condição humana é, um mal, especialmente sentido nos nossos dias, uma consequência de muitas incertezas e da sociedade global e cada vez mais competitiva em que vivemos. Hoje, em dia, o stresse é um estado permanente de tensão, “sentido por 30 a 60 por cento das pessoas” (Vaz Serra, 2000) e ao qual, infelizmente, não é possível fugir invadindo a vida de todos nós, de todos os organismos e em todas as fases do desenvolvimento (Selye, 1978; Pereira, 2001; Ribeiro, 2005), nem mesmo as crianças escapam a esta tensão, ou seja, “todas as idades, desde o nascimento, são propícias para o desenvolver” (Vaz Serra, 2000).

A agitação constante, os problemas laborais e familiares, as pressões da vida social, são desafios a que nem todos conseguem responder de forma eficaz. Surgem desta forma as dificuldades de adaptação, o sentimento de perda de controlo e, com ele, o malfadado stresse. Quando não se consegue agir de uma forma equilibrada os vários factores de stresse acumulam-se e, por vezes, essa acumulação pode dar origem a consequências graves para a saúde.

Embora o stresse não seja necessariamente mau, muito pelo contrário, este leva-nos a progredir na nossa profissão, a tratar dos nossos filhos ou a protestar contra as situações injustas. Com efeito, qualquer mudança implica uma tensão, seja casar-se, ser promovido no emprego, divorciar-se ou mudar de casa. O stresse é indispensável para levarmos a vida para a frente, embora quando intenso e prolongado “as repercussões são sérias, no que diz respeito aos aspectos psicológicos e à capacidade de induzir perturbações na saúde física e mental” (*idem*, 2000). Por outro lado, o stresse pode prejudicar socialmente o indivíduo e ter graves repercussões em aspectos biológicos, psicológicos e vir a determinar doenças físicas do foro cardiovascular ou relacionadas com o sistema imunitário.

O stress não é mais de que um conjunto de reacções orgânicas, comportamentais e psíquicas às situações de excitação, irritação, tristeza, preocupação, apreensão, medo, ansiedade e depressão. Aquando destas reacções, o organismo entra em estado de alerta e emite uma resposta primária perante a situação percebida, de uma forma global e automática, que visa a manutenção da integridade física e psicológica do indivíduo, movimentando para isso todos os recursos energéticos necessários ao confronto com a causa indutora de stress e restabelecer a condição de equilíbrio (Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Rijo, 2002). Os sintomas são muito variados. Desde as insónias às alterações de apetite, dores musculares, de estômago, de cabeça, esgotamento (*burnout*), fadiga mental ao descontrolo emocional, muitos são os sinais a que devemos estar atentos.

Entre as causas directas deste problema figura, também, o aumento das pressões do tempo. A braços com prazos para conclusão das suas tarefas e com sobrecarga de trabalho acumulando, tarefas na universidade (seminário e disciplinas curriculares) e na escola (actividades lectivas relacionadas com o estágio), os riscos de stress ganham uma maior expressão nos alunos estagiários (Francisco *et al.*, 2005b). Por isso, estar atento não é tarefa fácil, uma vez que, nesta fase entre ir assistir às aulas, resolver as tarefas relacionadas com a universidade, dar atenção específica às responsabilidades profissionais (estágio), o tempo que têm para eles é cada vez mais escasso. E, no meio de toda esta correria, não se podem esquecer deles, da sua imagem e do seu bem-estar. Relaxar é, por isso, não só uma necessidade mas também uma fonte de prazer. O alívio está em saber encontrar o equilíbrio, em saber dar tempo a nós próprios. É chegar ao fim do dia e ouvir aquela música ou ter cinco minutos para pensar na jornada que passou. Tudo está em arranjar tempo para pensar e não arrastar os problemas para o local errado.

A procura de um entendimento/clarificação da noção de stress conduz-nos à averiguação do significado que o vocábulo ostenta.

3.1. Conceito de stress

O stress não sendo propriamente uma novidade, fala-se nele há pelo menos 40 anos, pois é um tema tão vasto e difícil de tratar, como é o próprio estado de stress,

caldeado de altos e baixos, de euforia e desânimo. A palavra continua a ser empregue a “torto e a direito”, nem sempre com grande rigor (Selye, 1980; Travers e Cooper, 1996). Há os que lhe atribuem todas as culpas, desde as dores de cabeça de que o pai executivo e da mãe doméstica se queixam, até às diabruras do filho mais novo e aos bicos-de-papagaio do avô. Outros, pelo contrário, reduzem-no a situações comuns, ou seja, pecam por defeito, e reduzem o stresse ao mal-estar provocado pelas filas de trânsito, pelos ruídos nocturnos dos vizinhos ou pelos caprichos do patrão. Em síntese, podemos dizer que o stresse é uma experiência difícil pela qual qualquer um pode passar, sendo a forma como se interpreta a situação, como pouco desejável, aquilo que gera stresse.

A Organização Mundial de Saúde afirma que o stresse é uma “epidemia global”, devido ao ritmo de vida das sociedades actuais e em virtude de vivermos num tempo de enormes exigências de actualização resultantes de mudanças cada vez mais rápidas e profundas onde somos, constantemente, chamados a lidar com novas informações, “exigindo constantes esforços de adaptação” (Pereira, 2001:77). O Ser Humano cada vez mais se vê diante de inúmeras situações às quais precisa adaptar-se. A exemplo referiremos as causas e pressões externas vindas da família, do meio social, do trabalho/escola ou do meio ambiente. Outros factores aos quais precisa adaptar-se são, entre outras, às responsabilidades, obrigações, autocritica, dificuldades fisiológicas e psicológicas. Assim, é cada vez mais comum as pessoas sofrerem de stresse e, cada vez mais, se vende mais medicamentos ou produtos relacionados com ele.

Abre-se o Dicionário da Língua Portuguesa (1994: 1952) e lá está, surgindo-nos stresse, definido como “tensão ou conjunto de perturbações psíquicas e psicológicas, provocadas por agentes de vária ordem, que prejudicam ou impedem a realização normal do trabalho”.

Mas, a clarificação do conceito stresse tem sido delimitado a partir de três modelos utilizados na compreensão e avaliação do stresse: (a) focado nas causas – uma condição ambiental externa que prejudica ou impede a realização normal do trabalho; (b) focado nas consequências - resposta instintiva do organismo a qualquer estimulação exterior que se manifeste (designado agente stressor); (c) focado no processo - uma discordância entre aquilo que a pessoa acha que lhe é exigido e as competências que julga possuir para lidar com essa exigência (Travers e Cooper, 1996; Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Ribeiro, 2005).

Depreende-se da primeira perspectiva que o stress é um estímulo exterior, variável independente, pelo que importa identificar e estudar as fontes indutoras de stress. Nesta óptica podemos incluir o stress social dos *life events* (acontecimentos importantes de vida, desastres naturais, problemas económicos, físicos e psicológicos) (Holmes e Rahe, 1967, citado por Ramos, 2001).

A segunda interpretação compreende o stress como uma resposta global do indivíduo, variável dependente, deslocando-se o objecto de estudo para as reacções do organismo. Nesta linha inscreve-se o stress fisiológico do *síndrome geral de adaptação* (Selye, 1978, 1980), definido como uma resposta não específica do organismo a qualquer estimulação, equivalente a um processo de adaptação que desenvolve uma reacção a um estímulo (designado stressor) e que se manifesta através de mudanças nos níveis de hormonas e no tamanho de muitos órgãos.

Na terceira concepção, o stress é entendido como um processo de trocas contínuas entre o indivíduo e o meio/ambiente (a discrepância é geradora de stress), ou seja, o stress psicológico é “uma relação particular entre o indivíduo e o meio que é avaliada, por este, como ameaça e que ultrapassa os seus recursos colocando em perigo o seu bem-estar” (Lazarus e Folkman, 1984: 43). É dentro desta perspectiva que se circunscreve o stress psicológico (emocional ou mental) do modelo transaccional de Lazarus (Coyne e Lazarus, 1980; Lazarus e Folkman, 1984). Nesta perspectiva, o stress surge no ponto em que a magnitude dos estímulos stressantes superam a capacidade que o indivíduo tem em resistir-lhe (Travers e Cooper, 1996).

Como nenhuma destas concepções exclui totalmente as anteriores e, na tentativa de encontrar uma definição sincronizada das três formas clássicas, propomos neste trabalho entender o stress como “uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percebem exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio homeocinético” (Mota-Cardoso *et al.*, 2002: 10). Em conclusão, o stress não se encontra nem na pessoa nem nas situações, mas depende da relação ou “transacção” que se estabelece entre ambas.

A procura de um resumo da noção de stress conduz-nos a separar algumas das suas ideias fundamentais, sob pena de se perder a diversidade e riqueza que o significado de stress encerra.

3.2. *Natureza transaccional do stresse*

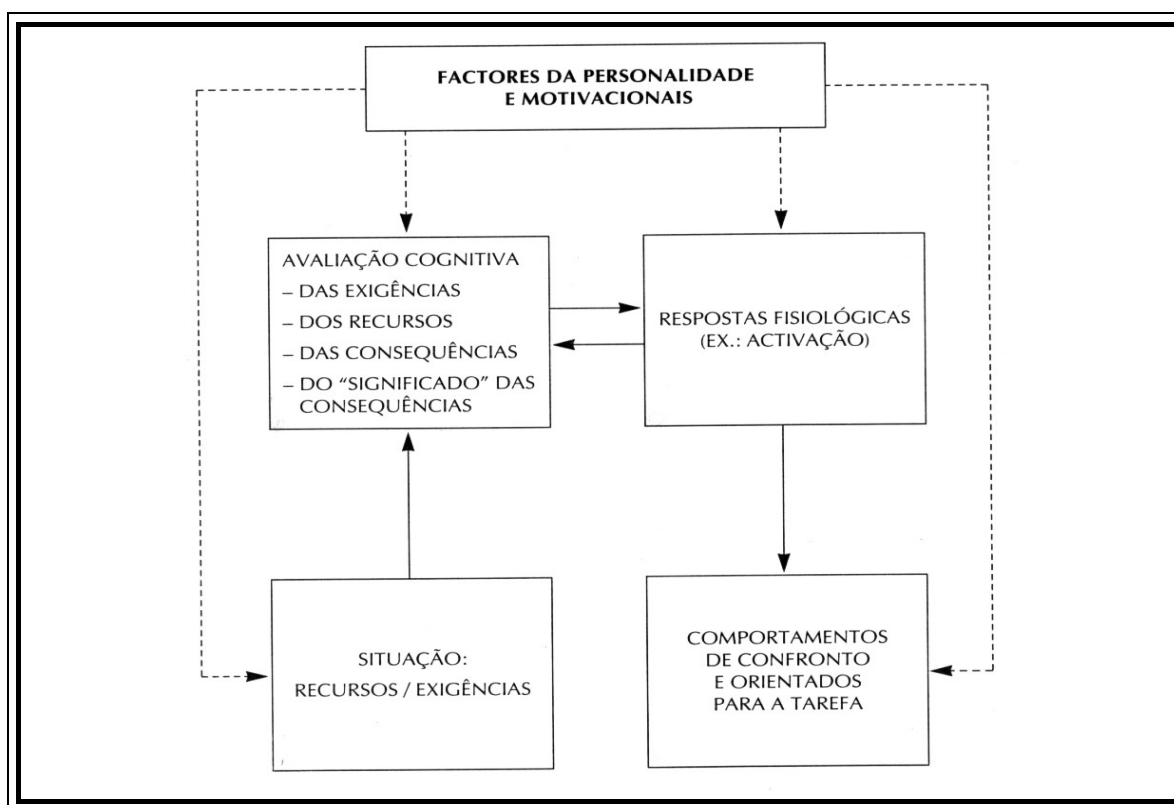
Considerando que o stresse se situa na relação ou transacção que se estabelece entre o indivíduo e o meio ambiente, processo transaccional, significa que este ocorre no encontro do indivíduo com as fontes indutoras de stresse, mais concretamente com os factos aos quais se atribuem significados relevantes, ou seja, a presença ou ausência ou mesmo a intensidade do stresse, é determinada pela estrutura mental do indivíduo (Lazarus e Folkman, 1984; Pereira, 1991; Travers e Cooper, 1996; Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Rijo, 2002; Vaz Serra, 2002).

Neste modelo cognitivo destacam-se, ainda, cinco aspectos importantes: a) *Avaliação cognitiva* – percepção subjectiva da situação; b) *Experiência* – a percepção da situação ou acontecimento dependerá da experiência do indivíduo, isto é, a sua familiaridade com esta situação, da sua interacção anterior com ela e da sua aprendizagem preparatória; c) *Exigência* – inclui a exigência real e a percebida. Esta percepção das exigências é reforçada pelas necessidades do indivíduo, dos seus desejos e do nível de estimulação imediata; d) *Influência interpessoal*: a forma de perceber uma fonte potencial de stresse depende em grande parte da presença ou ausência de outras pessoas, que influirá na experiência subjectiva do stresse e nas condutas de resposta e superação; este factor pode ser tanto positivo como prejudicial; e) *Um estado de desequilíbrio*: quando tem lugar um estado de desequilíbrio entre a exigência que se percebe e a capacidade percebida de superar esse acontecimento, geram-se as estratégias de superação, que têm em conta as consequências passadas de tais acções – as positivas restauram o equilíbrio, as negativas potenciam ainda mais a situação negativa (Travers e Cooper, 1996).

Outro aspecto a destacar, referido por Martens e colaboradores (1990: 225), relaciona-se com a influência que a incerteza e a importância que a acção tem para o indivíduo, “quando a acção a desenvolver é percebida como importante e a incerteza é máxima, aumenta a probabilidade de percepção de ameaça”. Também Vaz Serra (2002: XV) corrobora com esta opinião ao referir que é o significado e a importância, a atribuir a..., que “desenvolve a percepção de não ter o controlo sobre as exigências que esta lhe cria”. Podemos juntar a estas, ainda, outras componentes como a novidade, o tempo e a ambiguidade das tarefas.

Tendo por suporte a teoria cognitiva e transaccional de stresse e confronto de Lazarus e Folkman (1984), Smith (1985) elabora um modelo de stresse que engloba quatro componentes principais (*cf.* Ilustração 4).

Ilustração 4. Modelo conceptual de stresse (Smith, 1985)



A primeira componente deste modelo refere-se à situação ou interacção entre as exigências ambientais e os recursos pessoais. Estas exigências podem ser internas (objectivos e metas pessoais, as suas motivações e conflitos) e externas (quando o indivíduo se confronta com situações mais exigentes superiores aos seus recursos pessoais).

A segunda componente é a avaliação cognitiva, que engloba a avaliação das exigências, a avaliação dos recursos disponíveis para lidar com as exigências, a avaliação das consequências se as exigências não forem correspondidas e, finalmente, o significado que as consequências têm para o indivíduo.

A resposta fisiológica à avaliação que indica ameaça ou perigo corresponde à terceira componente. Esta, por sua vez, influencia a intensidade das emoções experienciadas, em função do significado e importância para o indivíduo.

Como quarta e última componente, surgem os comportamentos que ocorrem em resposta às situações. Ou seja, são comportamentos para a tarefa destinados a lidar com a situação. Estes são influenciados não só pelas exigências dessa situação como também pelos processos de avaliação e pela natureza das respostas emocionais e fisiológicas.

Importa, de acordo com Cruz (1996), ainda referir que cada uma destas componentes é, ou pode ser, influenciada por factores ou variáveis de personalidade, pessoais e motivacionais (auto-confiança, traço de ansiedade, expectativas de auto-eficácia).

Sobressai, deste modelo, o papel importante da avaliação cognitiva na compreensão do stress, pois, “através dos processos de pensamento, os indivíduos criam a realidade psicológica a que respondem” (Smith, 1986, citado por Cruz, 1996: 186).

A sua capacidade de resposta depende da capacidade que ele tem para confiar ou não nos seus recursos. Esta avaliação mede os recursos de que dispomos para enfrentar com êxito as dificuldades e, evidentemente, será influenciada pela experiência passada em situações idênticas, pela confiança em nós mesmos e pelo tipo de capacidades e de estratégias que possamos. Assim, “as respostas às situações indutoras de stress, dependem das experiências passadas do indivíduo em situações idênticas e das suas capacidades – aptidões, suporte social - moral, recursos materiais, resoluções de problemas entre outras” (Pereira, 1991: 45).

3.3. Avaliação cognitiva

É do conhecimento da psicologia cognitiva e dos modelos de processamento de informação que o modo como os indivíduos captam a realidade e a processam é através de esquemas mentais. Ou seja, os indivíduos ao processarem a informação dos acontecimentos ou objectos não o fazem de forma isolada, mas sim em conjuntos organizados, conhecidos por esquemas mentais. Estes esquemas funcionam como grelhas mentais ou quadros de referência a que a mente humana recorre para processar a informação de forma perceptível e lhe atribuir um significado. São ainda fundamentais na forma como os indivíduos buscam, interpretam e organizam a informação, além de representarem a compreensão global que os indivíduos têm de um determinado acontecimento ou objecto (Pereira e Silva, 2002). Assim, no desenvolvimento de todas estas acções, o processo

de avaliação cognitiva do indivíduo, na perspectiva transaccional, desempenha um papel central na definição e experiência subjectiva do stresse e do processo de confronto “*coping*” com o stresse. Assim, a avaliação cognitiva dos acontecimentos é “o processo através do qual um indivíduo interpreta e atribui significado aos acontecimentos” (Cruz e Barbosa, 1998: 25). Igualmente, Mota-Cardoso e colaboradores (2002: 12) corroboram com esta definição ao referirem que a avaliação cognitiva dos acontecimentos “é o processo pelo qual as pessoas atribuem significado às transacções com o ambiente”. Este significado, resultante da avaliação do(s) acontecimento(s)/ situação(ões), pode ser organizado em três grandes categorias: a) de *perda ou dano* (prejuízos, lesões ou danos já ocorridos); b) de *ameaça* (antecipação de perigo que pode estar eminente); c) de *desafio* (avaliação de potenciais oportunidades de crescimento/desenvolvimento pessoal ou profissional – são exigências difíceis mas que o indivíduo acredita que tem capacidades e consegue ultrapassar mobilizando os seus recursos pessoais) (Cruz, 1996; Lazarus, 1999; Ogden, 1999; Pereira, 2001; Bennett, 2002; Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Vaz Serra, 2002; Ribeiro, 2005).

Este processo de avaliação cognitiva, interpretação do sujeito (Lazarus e Folkman, 1984), envolve dois tipos de avaliação: avaliação primária e avaliação secundária. Na *avaliação primária* (o que se passa?) o indivíduo identifica a possível causa de ameaça que a situação encerra e as exigências que lhe são impostas; na *avaliação secundária* (que recursos tenho para enfrentar os acontecimentos?) o indivíduo considera se é capaz de enfrentar a situação, ou seja, avalia os recursos de que dispõe para enfrentar a situação. Após estes dois momentos avaliativos é atribuído um dos significados já referidos (*perda/dano*, *ameaça* ou *desafio*). Posteriormente, com base em novas informações recebidas do meio ambiente ou a partir das suas próprias reacções – “esforços adaptativos” (Mota-Cardoso *et al.*, 2002: 12) – pode ter lugar um novo processo de avaliação (*a reavaliação*) das alterações percebidas e do impacto, das mesmas, sobre o bem-estar dos sujeitos ou mesmo entrar em stresse se reconhecer que não tem competências para as enfrentar. Desta forma, as avaliações cognitivas são assim factores centrais na emergência e experiência do stresse (Cruz, 1996).

Contudo, nesta avaliação cognitiva devem reconhecer-se as diferenças individuais na interpretação dos acontecimentos porque o mesmo pode ser avaliado/percebido diferentemente por cada pessoa produzindo respostas distintas. Face às diferenças indi-

viduais, em face das exigências, pressões ambientais, sensibilidade e vulnerabilidade, também as interpretações, o tipo de reacções e o significado a atribuir, diferem de indivíduo para indivíduo (Alves, 1996; Travers e Cooper, 1996; Caires, 2001; Vaz Serra, 2002).

Neste processo é, sempre, fundamental considerar as expectativas *controlo* formuladas e o contexto específico em que o mesmo decorre (Barros *et al.*, 1993). Propomo-nos entender o controlo como, definido por Rotter (1982, citado por Barros *et al.*, 1993: 24), “o grau segundo o qual o indivíduo crê que o que lhe acontece resulta do seu próprio comportamento ou então é resultado da sorte, do acaso, do destino ou de forças para além do seu controlo”. Distinguem-se, desta forma, dois tipos de controlo: o *locus de controlo interno* em que o indivíduo acredita, ou melhor, tem a percepção ou a crença de que controla os acontecimentos e por isso tende a entendê-lo como o resultado das suas acções e o *locus de controlo externo* em que o indivíduo sente/percebe que não controla os acontecimentos e que os resultados não dependem, unicamente, do seu comportamento e por isso tende a entendê-los como provenientes de factores alheios a si mesmo como a sorte, o acaso ou outros poderosos (Barros *et al.*, 1993).

Concluindo, podemos referir que este processamento da avaliação cognitiva “é involuntário e automático, não reflexivo, e profundamente marcado pela subjectividade individual” (Mota-Cardoso *et al.*, 2002: 12). Porém, de acordo com os mesmos autores, o stresse na profissão docente localiza-se na relação dos professores com os vários aspectos do seu trabalho, designando-o stresse ocupacional.

3.4. Stresse ocupacional na profissão docente

O stresse ocupacional pode ser entendido como um desajuste entre as exigências da profissão e as competências que o indivíduo tem para desenvolver a sua acção.

McGrath (1976) descreve o stresse ocupacional como um desequilíbrio significativo que o indivíduo percebe das exigências do trabalho e as suas capacidades de resposta, considerando, ao mesmo tempo, que o insucesso na satisfação dessas exigências pode ter consequências negativas. Kyriaccou (1987: 146) identifica-o como a experiência, vivida por um professor, de emoções desagradáveis, como a tensão, frustração,

ansiedade, cólera e depressão, resultantes de aspectos do seu trabalho docente que constituem ameaça ao seu bem-estar e auto-estima.

Admitem alguns autores como Hembling e Gilliland (1981: 327), que o stress docente não possui uma uniformidade ou igual intensidade ao longo de todo o ano lectivo. Ao contrário, baseados em estudos sobre professores dos ensinos básico e secundário, verificaram a existência de um ciclo de stress revelador de uma maior intensidade de stress no início e fim do ano lectivo, bem como no final de cada período escolar.

Por sua vez, Gorriell e colaboradores (1985: 11) distinguiram duas grandes categorias de stress docente: *o stress estrutural*, resultante das influências negativas das estruturas institucional e administrativa; e o *stress conflito*, proveniente dos obstáculos à realização das responsabilidades pessoais.

Outros autores preferem referir-se às manifestações de stress utilizando o termo mal-estar docente. Este fenómeno é uma realidade actual que pode integrar diversos sintomas psicossomáticos, comportamentais, emocionais e cognitivas. Manifesta-se por diversos indicadores como sejam a insatisfação profissional, o stress, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandonar a profissão docente, podendo, em estados de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e depressões (Nóvoa *et al.*, 1991; Dunham, 1992; Esteve, 1992; Jesus e Pereira, 1994; Pereira, 1996; Cordeiro Alves, 1997; Pereira, 2001). Também Veenman (1984), Braga da Cruz (1988), Esteve (1992), Head e colaboradores (1996), Jesus (1996; 1997; 2001 e 2004), referem que são múltiplos os factores que contribuem para o mal-estar docente, nomeadamente pessoais (vida privada); a instabilidade ao nível do emprego; os baixos salários; as relações estabelecidas com os alunos, colegas e encarregados de educação; mau comportamento dos alunos; processo ensino/aprendizagem; más condições de trabalho; contexto socioeducativo; as sucessivas e impostas reformas do ensino. Picado (2003) enumera como principais factores geradores de ansiedade elevada nos professores: factores de tipo social (estatuto social, problemas orçamentais, individualização, mitos profissionais); factores individuais (expectativas, personalidade e antecedentes pessoais); factores relacionados com a natureza do trabalho (relacionamento desigual, stress emocional e moral, stress físico, imprevisibilidade, grau de responsabilidade) e factores organizacionais (sobrecarga de trabalho, remunerações, carreira profissional, burocracia, conflito de funções, condições de trabalho, entre outras). Estes indicadores traduzem a mensa-

gem de preocupação da Organização Mundial do Trabalho, num relatório elaborado em 1981 sobre o Emprego e Condições de Trabalho, que considera a profissão docente como uma “profissão de risco físico e mental”, colocando-a entre as profissões mais stressantes. Aliás, o stress resultante do dia-a-dia e o elevado número de professores que sofre de problemas físicos e psicológicos, por causa do stress, é referido como uma das causas mais fortes para o abandono precoce da profissão docente (Dunham, 1992; Head *et al.*, 1996; Jesus, 2002).

3.4.1. Fontes de stress nos professores

Na revisão da literatura que efectuamos sobre o tema as razões mais apontadas para a insatisfação, frustração, stress e depressão, até à década de 80 (oitenta), relacionam-se com a indisciplina dos alunos, maus resultados escolares, remunerações, relações pessoais insatisfatórias, elevado número de alunos por turma, falta de tempo, tarefas burocráticas, descrédito do estatuto social da profissão docente, entre outras (Kyriacou, 1987; DeFrank e Stroup, 1989; Jesus, 1996; Travers e Cooper, 1996; Jesus, 1998 ab; Lobo, 1998; Mota-Cardoso *et al.*, 1998; Mota-Cardoso, 1999) Qualquer destes factores enumerados continua a ser, hoje, uma das grandes fontes de stress dos professores, embora emergindo como principais os problemas relacionados com os alunos (indisciplina e maus resultados), hiper – responsabilização dos professores, ameaça de desemprego, apoio insuficiente aos professores e a desvalorização social do seu estatuto profissional (DeFrank e Stroup, 1989; Travers e Cooper, 1996; Jesus, 1998).

O estudo de DeFrank e Stroup (1989), com professores do Sul do Texas, apontou como fontes de stress mais frequentes e intensas a sobrecarga de trabalho e os problemas relacionados com os alunos. Da análise factorial, à escala utilizada (30 fontes possíveis de stress), emergiram quatro factores que explicavam 51% da variância. O primeiro, conflitos dentro da escola, emergiu com 12 itens e explicava 21.2% da variância; o segundo, assuntos relacionados com os alunos, com 9 itens e explicava 12.7% da variância; o terceiro, salário, com 4 itens e 9.8% da variância; finalmente o quarto, professores incompetentes, com 2 itens e explicava 6.8% da variância. McCormick e Shi (1999, citados por Pereira, 2003) num estudo comparativo entre professores australianos

e chineses isolaram, após análise factorial, 5 factores de stresse: 1) Domínio da escola (tomada de decisões, falta de suporte do director, ausência de um clima amigável e de apoio) que explicava 26% da variância; 2) Domínio pessoal (falhanços pessoais, abuso verbal dos alunos, criticismo dos pais) que explicava 6.7% da variância; 3) falta de controlo (exigências irrealistas, difícil estabelecimento e manutenção de padrões, impotência) que explicava 6.6% da variância; 4) domínio exterior à escola (ritmo de mudanças, políticas educativas do governo) que explicava 5.3% da variância; 5) domínio do estudante (comportamento dos alunos, disciplina, turmas difíceis) que explicava 5.0% da variância.

Jesus (1998) refere que são diversos os factores que podem contribuir para o mal-estar docente: pessoais (personalidade, estabilidade familiar, relações sociais, etc.); relações estabelecidas com os colegas, nomeadamente, a falta de cooperação; relações estabelecidas com os encarregados de educação (desresponsabilização destes do processo educativo); tarefas ligadas ao processo ensino / aprendizagem (planificações, avaliações, etc); e, contexto socioeducativo (colocações, falta de reconhecimento pessoal, conflito de papeis, etc.). Manthei e Gilmore (1996, citado por Mata-Cardoso *et al.*, 2002), num estudo longitudinal de 4 anos com 652 professores neozelandeses, emergiram como principais 7 (sete) factores de stresse: 1) a indisciplina dos alunos; 2) as exigências do tempo; 3) a má remuneração; 4) o mau ambiente de trabalho; 5) o reduzido reconhecimento profissional; 6) as exigências curriculares; 7) o antagonismo da comunidade. Contudo, numa análise mais pormenorizada, comparando as fontes de stresse com os dados biográficos verificaram que a indisciplina dos alunos originava mais stresse às mulheres, aos professores inexperientes e aos que não ocupavam cargos de gestão; a má remuneração motivava mais stresse nos professores mais novos e nos homens; as exigências curriculares causavam mais stresse no sexo masculino, nos professores que desempenhavam funções de gestão e nos docentes com maior experiência profissional; finalmente, as exigências de tempo induziam mais stresse nos professores mais novos. Também Ramos (1999) refere como principais agentes indutores de stresse na profissão docente as relações humanas, alterações constantes na política educativa, desvalorização social, colocações dos professores, condições materiais, horários de trabalho, tipo de vínculo contratual, número de alunos por turma, problemas relacionados com os alunos (indisciplina e resultados), problemas familiares e sociais dos alunos,

falta de participação dos encarregados de educação e tarefas lectivas. Esteve (1992) menciona como principais factores de stresse os recursos materiais, condições de trabalho, exigências sobre o professor, modificações do papel do professor, contestação, a imagem do professor, entre outras. Por sua vez, Travers e Cooper (1996), num estudo com professores ingleses, encontraram as seguintes fontes de stresse (*cf.* Quadro 1):

Quadro 1. Fontes de stresse dos professores britânicos (Travers e Cooper, 1996)

Factores de stresse	Exemplos de fontes de stresse
Interacção professor / aluno	Enfrentar problemas comportamentais básicos; manter a disciplina; agressões dos alunos (verbais e físicas); ensinar a quem não valoriza o ensino.
Direcção / estrutura da escola	Falta de participação na tomada de decisões; má comunicação e rivalidade entre colegas; natureza hierárquica da escola; falta de apoio da direcção.
Tamanho das turmas	Aulas cheias; <i>ratio</i> aluno/professor; turmas grandes.
Mudanças no ensino	Mudanças constantes; falta de informação; "caminho" para um Currículo Nacional.
Avaliação dos professores	Exigências dos pais (notas dos filhos); reuniões com pais; avaliação dos professores.
Preocupações directivas	Pressões específicas da função; expectativas exageradas dos outros; acções de supervisão.
Falta de estatuto / promoção	Crescente desrespeito social pela profissão; falta de apoio governamental; salário não proporcional ao volume de trabalho; falta de oportunidades.
Falta de pessoal	Substituir colegas; planificação impossibilitada por mudanças constantes.
Insegurança profissional	Ameaça de mudança de local; falta de segurança na profissão.
Ambiguidade do papel de professor	Limites da responsabilidade; definição do papel; preparação insuficiente; tipo de exigências.

Estes mesmos autores, na associação que fizeram, entre as fontes de stresse e as variáveis pessoais e profissionais, encontraram diferenças significativas nos professores sem cargos de gestão, emergindo, como principais fontes de stresse, as relacionadas com a insegurança profissional, a interacção docente/discendente e avaliação dos professores; as mulheres eram mais afectadas pelas fontes de stresse ligadas à insegurança profissional, turmas grandes, avaliação dos professores e administração/estrutura da escola; os homens eram mais afectados pelas fontes de stresse ligadas às tarefas administrati-

vas; os professores do ensino primário consideravam as turmas grandes e a avaliação dos professores como principais fontes indutoras de stresse; os professores do ensino secundário referiram o comportamento dos alunos e as fontes decorrentes da administração/estrutura da escola como principais fontes indutoras de stresse; e, finalmente, os professores com maior experiência profissional referem, sobretudo, as fontes de stresse associadas à ambiguidade do papel, mudanças na profissão e turmas grandes.

Dos factores stresse referidos, anteriormente no Quadro 1, as principais fontes de stresse, na escala de *likert* de 6 pontos utilizada, cotadas com os valores 5 e 6 foram (*cf.* Quadro 2):

Quadro 2. Fontes de stresse mais cotadas pelos professores britânicos (Travers e Cooper, 1996)

Fontes de stresse		Percentagem
1	Falta de apoio governamental	85.1%
2	Falta de informação sobre a aplicação prática das mudanças	84.0%
3	Mudanças constantes inerentes à profissão	83.6%
4	Crescente desrespeito social pela profissão	80.8%
5	“Caminho” até ao Currículo Nacional	71.3%
6	Problemas comportamentais básicos	69.2%
7	Salário não proporcional ao volume de trabalho	68.3%
8	Avaliação dos alunos	67.8%
9	Falta de tempo para relaxamento e de não interacção	66.8%
10	Carreira: “ser bom professor nem sempre significa promoção	65.3%

Em Portugal, Lima (1999) utilizando o mesmo instrumento de Travers e Cooper (1996) com uma escala de 5 pontos, adaptado para a realidade portuguesa pelo autor, numa amostra de 89 professores de duas escolas, uma escola básica dos 2º e 3º ciclos e outra secundária, de Lisboa (baseada em critério de conveniência), situadas numa zona da cidade de ambiente social estável e caracterizada como de “topo de carreira”, com uma média de idades de 42 anos e uma média do tempo de serviço de 16 anos, onde a rotatividade dos professores é, por isso, menor e com um corpo docente mais experien-

te, encontrou como fontes de stresse mais frequentes: número excessivo de alunos por turma, desvalorização da profissão, demissão dos encarregados de educação dos problemas de disciplina, falta de correspondência dos alunos aos esforços dos professores, falta de apoio do Ministério da Educação, reformas do ensino não adequadas à realidade social, lidar com pequenos problemas de comportamento e atitude dos alunos repetidos no dia-a-dia, preocupação com problemas familiares e sociais dos alunos, testemunhar actos de violência física entre os alunos e remuneração não correspondente às exigências da profissão.

Todavia, as dez fontes mais cotadas, com médias mais elevadas, pelos professores destas escolas foram, nomeadamente: interacção docente/discente, direcção e estrutura da escola, tamanho das turmas/aglomerações, mudanças no sistema de ensino, avaliação dos docentes, falta de estatuto/promoção, insegurança profissional, ambiguidade do papel, sobrecarga de trabalho.

Porém, em virtude da amostra do estudo ser insuficiente para realizar análise factorial foram mantidos os factores encontrados no estudo britânico referido. Outros dados referidos na investigação prendem-se com outras fontes de stresse identificadas pelos professores, nomeadamente: ruído forte nos corredores, horário carregado e com pausas curtas, falta de tempo para cumprir os programas no ensino secundário, falta de material pedagógico e má conservação do edifício.

Além destas fontes de stresse foi ainda possível, através da comparação de dados, encontrar associações estatisticamente significativas, revelando que os homens se sentiam mais afectados que as mulheres pela desvalorização social; os do 2º ciclo indicam mais fontes de stresse relacionadas com os alunos e seus problemas que os dos restantes níveis; os professores do 3º ciclo ficam mais afectados que os seus colegas, por testemunharem actos de violência entre os alunos e finalmente, os actos de violência dos alunos e o número elevado de alunos por turma afecta mais os professores do 2º e 3º ciclos que os do secundário.

Num outro estudo, recentemente realizado em Portugal, com um questionário construído para o efeito, Mota-Cardoso e colaboradores (2002), com uma amostra de 2108 professores (M= 31.4% e F= 68.6%) de vários grupos disciplinares, após análise factorial, foi possível identificar 9 (nove) factores (*cf.* Quadro 3):

Quadro 3. Fontes de stresse dos professores (Mota-Cardoso *et al.*, 2002)

Factores de stresse	Exemplos de fontes de stresse	Variância
Factor 1 Estatuto profissional	Constante mudança de legislação; Relação com os encarregados de educação; Necessidade de justificar notas negativas; Falta de acompanhamento dos pais; Preocupação com os resultados dos alunos.	33.13%
Factor 2 Conteúdo do trabalho	Programas curriculares desfasados da realidade dos alunos; Esvaziamento da missão de professor; Culpabilidade associada ao insucesso dos alunos; Necessidade de actualização permanente; massificação do ensino.	5.90%
Factor 3 Previsibilidade / Controlo (definição e clarificação do papel)	Temos de fazer tudo e ainda somos acusados de não cumprir o nosso papel; Toda a gente dá palpites sobre educação; Só pelo facto de sermos professores temos que saber tudo; Programas escolares que não acompanham a mudança rápida da tecnologia; Não se levam em conta as características do professor na atribuição de cargos.	5.67%
Factor 4 Pressão do tempo	Distância a que estou de casa; Cumprir o programa em função do exame; Classifica-se muito e avalia-se pouco; Vida cronometrada; Inexistência de incentivos profissionais.	3.96%
Factor 5 Segurança Profissional	Insegurança e incerteza face às colocações; Estou 10 meses em cada sítio, não tenho nada em lado nenhum; Instabilidade e insegurança profissionais; Grande mobilidade da profissão.	3.39%
Factor 6 Disciplina	Indisciplina dos alunos; Barulho na sala de aula; Agressividade e violência dos alunos; Turmas difíceis; Falta de respeito e desconsideração dos alunos.	2.91%
Factor 7 Rigidez curricular (do programa)	Cumprir o programa em função do exame; Lecionar pouco tempo; Obrigatoriedade dos programas.	2.54%
Factor 8 Natureza emocional do trabalho	Lidar com a competição entre os alunos; Lidar com a ansiedade dos alunos; Falta de tempo para os problemas pessoais dos alunos.	1.70%
Factor 9 “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho)	Campinha; Andamos sempre de um lado para o outro.	1.66%

Outros dados extraídos do estudo em causa relacionam-se, designadamente, com as mulheres serem o grupo mais afectado por todas as fontes de stresse; a insegurança profissional é maior nas mulheres, decresce com a idade, predomina nos solteiros e é maior nos docentes com menos de 5 anos de serviço; na disciplina, para além das mulheres, são os mais jovens, solteiros e docentes com menos de cinco anos de serviço os mais susceptíveis a esta fonte; a pressão do tempo é mais sentida pelas mulheres e pelo grupo etário dos 30-39 anos, pelo grupo disciplinar das Línguas Estrangeiras, Português e Biologia e menos sentida pelo grupo de Educação Física; e a fonte “natureza emocional do trabalho” é mais valorizada pelos docentes com cargos de direcção de turma ou cargos em órgãos gestão. É de referir, ainda, duas conclusões importantes desta investigação: a primeira refere que a quantidade de stresse percebido pelos professores não depende de qualquer condição socioprofissional ou sócio-demográfica; a segunda indica que a percepção do stresse é independente das fontes de stresse percep-

cionadas, ou seja, os professores sentem-se em stresse independentemente daquilo que julgam ser a sua causa.

Num estudo longitudinal, de cinco anos, efectuado em Portugal por Praça (1998) surgiram como principais causa de stresse do professor: o elevado número de alunos por turma; condições físicas da escola; grande dispêndio de energia física, mental e afectiva; responsabilidade pelo êxito escolar dos alunos; instabilidade profissional; colocações; e situação económica e social.

Vieira e Relvas (2003), num estudo em que tinham como objectivo analisar o impacto dos factores de stresse na vida familiar dos professores, verificaram que, dos factores encontrados (excesso de trabalho, colocação longe de casa, envolvimento emocional, conhecimentos vários, alunos, horário, salário, realização pessoal, colegas, férias), o que mais impacto negativo têm na sua vida familiar é o excesso de trabalho (em casa e na escola), indisponibilizando o professor para o apoio familiar. Ou seja, o trabalho a efectuar para a escola apodera-se fisicamente do espaço familiar, em virtude das tarefas que o professor tem que realizar em casa para depois desenvolver a sua actividade na escola.

3.5. Tipos e características dos stressores ocupacionais

De um modo geral é hoje cada vez mais evidente na literatura de investigação actual que o stresse resulta da “subjectividade da avaliação cognitiva” (Mota-Cardoso *et al.*, 2002: 13) dos acontecimentos por parte dos indivíduos. Estes acontecimentos, por sua vez, apresentam, normalmente, um conjunto de características que lhe conferem um sinal indutor de stresse. Destas destacam-se como as mais relevantes a incerteza, a imprevisibilidade, a ambiguidade, complexidade, multiplicidade de tarefas e a mudança ou novidade (Martens *et al.*, 1990; Lavrador, 1992; Vaz Serra, 2002; Flores, 2003;).

Contudo, como estes aspectos específicos se encontram em quase todas as fontes de stresse interessa, por isso, referir as fontes / factores de stresse específicas do stresse ocupacional. Estas surgem na literatura delimitadas, de uma forma geral, nas seguintes categorias: características do trabalho; condições físicas do trabalho; papel na organização; relacionamento interpessoal; estrutura e clima organizacional; carreira profissional

e factores extrínsecos ao trabalho (Cooper *et al.*, 1988). Também Schwartz (1983) resume o stress ocupacional às seguintes classes: o excesso de horas de trabalho, a ambiguidade das tarefas a realizar, conflito de papéis, grau de responsabilidade, progressão na carreira, mudanças constantes no trabalho, dependência emocional da empresa, estilos de gestão.

A Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2002b) faz, igualmente, referência a características como: Cultura organizacional e função, Liberdade da decisão / controlo, Ambiente laboral e equipamento, entre outras (*cf.* Quadro 4).

Quadro 4. Características stressantes do trabalho (Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, 2002b)

Categorias	Condições que determinam os perigos
CONTEXTO DO TRABALHO	
Cultura organizacional e função	Falta de comunicação, baixos níveis de apoio na resolução de problemas e no desenvolvimento pessoal, falta de definição dos objectivos organizacionais.
Papel no seio da organização	Ambiguidade e conflito de papéis, imprecisão da definição das responsabilidades dos trabalhadores.
Progressão na carreira	Estagnação na carreira e incerteza, promoção insuficiente ou excessiva, salários baixos, insegurança do emprego, baixo valor social do trabalho.
Liberdade da decisão / controlo	Falta de participação no processo de decisão, falta de controlo no trabalho (o controlo, em especial sob a forma de participação, faz também parte do contexto e pode ser considerado como uma questão organizacional mais lata).
Relações interpessoais no trabalho	Isolamento social ou físico, relações deficientes com os superiores, conflitos interpessoais, falta de apoio social.
Relações vida privada – trabalho	Incompatibilidade das exigências trabalho / vida privada, falta de apoio em casa, duplos problemas de carreira.
CONTEÚDO DO TRABALHO	
Ambiente laboral e equipamento	Problemas com a fiabilidade, disponibilidade, adequação e manutenção ou reparação do equipamento e das instalações.
Concepção da tarefa	Falta de variedade ou ciclos de trabalho curtos, trabalho fragmentado ou menor, subutilização das competências, alto nível de incerteza.
Volume /cadência de trabalho	Sobrecarga de trabalho ou quantidade de trabalho insuficiente, falta de controlo sobre a cadência, altos níveis de pressão relativamente aos prazos acordados para as tarefas.
Horários de trabalho	Trabalho por turnos, horários rígidos, horas imprevisíveis, períodos longos ou fora do normal.

Outros aspectos que podem vir a aumentar o stress associado ao trabalho relacionam-se com: as condições físicas do trabalho (iluminação, temperatura, ventilação,

barulho, espaço); as características do trabalho (características das tarefas, sobrecarga de trabalho, horários de trabalho, ritmo de trabalho, trabalho repetitivo, novas tecnologias); o papel na organização (ambiguidade do papel, conflito de papéis, responsabilidade); a estrutura e clima organizacional (trabalho de equipa, competição, fusões e aquisições, exigências organizacionais de interacção, violência no trabalho); o relacionamento interpessoal (com os colegas, com os superiores, com os subordinados); a carreira profissional (início da carreira, avaliação do desempenho, formação insuficiente, insegurança, manutenção da carreira, transições na carreira, fim da carreira); os factores extrínsecos ao trabalho (articulação trabalho/família, acontecimentos importantes de vida, stressores crónicos, traumas) (Ramos, 2001).

Convém, neste momento, recordar que as situações enumeradas não são, por si só, capazes de causar stresse, é necessário que as pessoas que com elas se confrontam as avaliem como tal, provocando o seu impacto respostas que podem ser de natureza biológica, cognitiva, emocional e do comportamento observável.

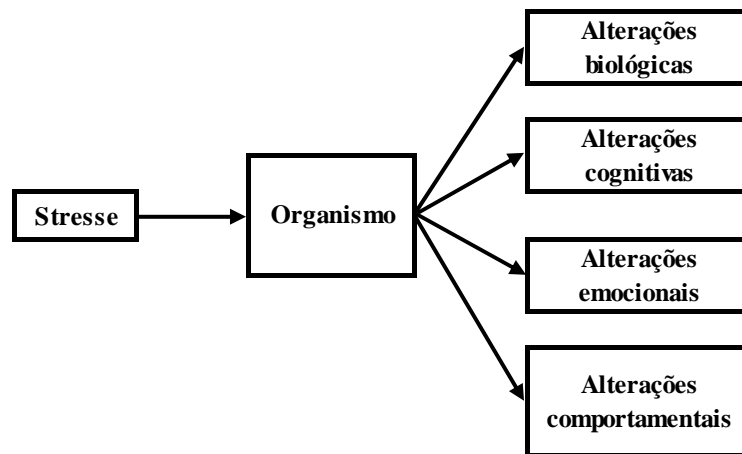
3.6. Efeitos do stresse no indivíduo

Sendo o stresse um desequilíbrio do sistema biológico e psicológico, para a maior parte das pessoas, é um facto “natural e uma inevitável característica do trabalho e da vida” (Quick *et al.*, 1992: ix).

De uma maneira geral o stresse é considerado como sendo uma experiência emocional negativa associada a alterações bioquímicas, psicológicas, cognitivas e comportamentais (Lazarus e Folkman, 1984; Alves, 1996; Lazarus, 1999; Bekker *et al.*, 2001; Vaz Serra, 2002). Podemos senti-lo mais intensamente uns dias que outros, mas está connosco a maior parte do tempo. Por isso, quando um indivíduo entra em stresse, inevitavelmente, desencadeia um conjunto de processos e reacções que envolvem o organismo de uma forma global.

Estas reacções provocam alterações nos mecanismos biológicos e cognitivos, desencadeiam emoções ou podem ainda alterar o comportamento observável (*cf.* Ilustração 5). Estas alterações e mudanças são tanto maiores quanto mais intenso e prolongado for o stresse.

Ilustração 5. As respostas induzidas pelo stress no organismo (Vaz Serra, 2002)



É de referir que estas alterações não ocorrem de uma forma isolada, mas influenciam-se mutuamente num todo dinâmico embora as reacções sejam diferentes de indivíduo para indivíduo (Lazarus, 1999; Vaz Serra, 2002).

A manifestação destas alterações depende de factores diversos designadamente da constituição fisiológica e da capacidade de cada um tolerar e enfrentar o stress (Alves, 1996; Caíres, 2001; Pereira, 2001; Vaz Serra, 2002). As respostas de cada indivíduo resultam de múltiplos factores, nomeadamente: do tipo de gravidade e duração do stress, da constituição genética do indivíduo, do balanço hormonal existente na ocasião, das experiências prévias que atravessou, do apoio social que pode obter e, da forma como lida com os acontecimentos (Plaut e Friedman, 1984; Vellucci, 1997, citados por Vaz Serra, 2002: 151). Esta resposta é também condicionada pela intensidade pois, esta altera a percepção das situações, provoca um aumento da tensão muscular e uma diminuição do campo atencional, aumentando consequentemente o risco de doença ou lesão (Alves, 1996).

3.6.1. Alterações biológicas

A resposta biológica é efectuada pelo Sistema Nervoso Central (SNC) e Vegetativo, glândulas endócrinas, processos metabólicos em geral e sistema imunitário (Vaz Serra, 2002). Esta resposta biológica corresponde ao que Selye (1978) cunhou de Sin-

drome Geral de Adaptação (SGD) e que decore em três etapas: reacção de alarmar, fase de resistência e fase de exaustão.

A *reacção de alarme* consiste numa activação imediata da mobilização geral dos mecanismos de defesa e de resistência, permitindo ao organismo armar a sua defesa biológica para estar preparado para *lutar* ou *fugir* (Ramos, 2001; Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Rijo, 2002; Vaz Serra, 2002). Nesta fase ficamos mais “despertos” bem como o organismo e o metabolismo mais acelerados. Assim, quando estamos em alerta, conseguimos concentrar-nos melhor no que fazemos, os nossos reflexos tornam-se mais rápidos, pensamos mais depressa e, se nos mantivermos em condições propícias, podemos até mesmo ser mais criativos e produtivos, ou seja, “quanto mais alerta e pronto para a acção estiver, a pessoa, mais disponível se encontra para mobilizar os seus recursos e para lidar com as exigências que lhe são criadas” (Vaz Serra, 2002: 254). Após esta fase surge a *fase de resistência* em que o organismo procura inverter os efeitos do estado de alarme. O organismo, nesta fase, começa a sentir-se bastante cansado e a sua resistência orgânica enfraquece-se, podendo desenvolver problemas simples como dores de cabeça, dores de costas, indigestão; pescoço e ombros rígidos, dores de estômago, coração acelerado, suar das mãos, inquietude, dificuldade em dormir, cansaço, tonturas, gripes e viroses constantes. Contudo, se na fase de alerta conseguimos ficar mais atentos, mais produtivos, na fase de resistência ocorre precisamente o contrário: ficamos com dificuldades de concentração e de memória, havendo um decréscimo importante na produtividade. Finalmente, quando o organismo entra em “colapso” de adaptação (fase mais perigosa) não conseguindo lidar nem adaptar-se ao stress e os stressores se mantêm activos, o organismo entra em *exaustão*. Nesta fase podemos necessitar de tratamento ou hospitalização pois “a resistência às infecções diminui substancialmente e em casos extremos o indivíduo pode morrer” (*idem*, 2002: 153).

3.6.2. Alterações cognitivas

Inevitavelmente, a nível cognitivo, perante a situação indutora de stress, a actividade intelectual desorganiza-se e a resposta individual varia em função da intensidade do esforço mental exercido na tentativa de resolução do problema (Lazarus, 1999).

São variadas as funções intelectuais que ficam alteradas causando consequências variadas, nomeadamente: a percepção torna-se distorcida e o indivíduo é conduzido a interpretar incorrectamente os acontecimentos; os indivíduos registam também uma diminuição da tolerância à frustração, maior irritabilidade e impaciência bem como aumentam o seu estado de ansiedade; os erros e das distrações aumentam na execução das tarefas prejudicando o seu rendimento e eficácia; sentem grande dificuldade na tomada de decisões; apresentam grande “dificuldade em reter informação (memória) dos factos recentes e em interpretar o significado dos acontecimentos” (Vaz Serra, 2002: 218). Desta forma, “não se pode esperar muito dos indivíduos em termos de fiabilidade do que vêm, interpretam ou relembram” (*idem*, 2002: 223).

Estes desajustamentos referidos, em virtude dos seus efeitos, conduzem a alterações emocionais que vão afectar o indivíduo no seu todo.

3.6.3. Alterações comportamentais e emocionais

As alterações comportamentais estão relacionadas com o tipo de stresse a que o indivíduo esteve sujeito – *eustresse* e *distresse*. Na primeira o indivíduo manifesta uma optimização do seu funcionamento adaptativo face aos factores stressores, enquanto na segunda há uma má adaptação a estes mesmos factores. Assim, podemos dizer que os efeitos do stresse no comportamento humano variam na relação das circunstâncias aver-sivas com os recursos que o indivíduo tem para lidar com elas. Quanto mais intenso e prolongado for o stresse mais notórias são as alterações que induz no comportamento das pessoas (Vaz Serra, 2002).

Estas alterações afectam, sobretudo, o desempenho e rendimento das pessoas (quanto mais intenso for o stresse menor e pior o desempenho pessoal), em virtude da desorganização cognitiva que se instala e, consequentemente, dificuldade na tomada de decisões. Esta consequência pode conduzir os indivíduos a dois tipos de comportamentos: comportamento *agressivo* ou *passivo*.

O *comportamento agressivo* pode-se manifestar de formas diversas como impulsividade, exaltação, teimosia, pronto a envolver-se em discussões, em que as respostas dadas são desproporcionadas e desajustadas em relação aos acontecimentos e, muitas

vezes, irrelevantes para a resolução dos mesmos. No *comportamento passivo* deixa arrastar os acontecimentos, isola-se, tem dificuldade em tomar decisões, evitando, desta forma, o confronto com os mesmos (Beck e Emery, 1985, citados por Vaz Serra, 2002).

Um estudo efectuado por Faria e colaboradores (1989) mostrou que os indivíduos mais vulneráveis ao stresse tendem a tornar-se irritadiços, a passear muitas horas a pensar nos acontecimentos aumentando o impacto da sua ocorrência através do “mastigar” das situações, isolam-se dos outros, ficam apáticos e pouco eficientes, limitando-se a procurar estratégias que apenas têm como finalidade lidar com as emoções negativas que os invadem.

É frequente, em virtude da sua irritabilidade e menor capacidade de tolerância, gerarem mal-estar, conflitos e atritos na família e nas interações com os outros “quer no meio social quer no ambiente de trabalho” (Vaz Serra, 2002: 262).

Também é usual, estes indivíduos, apresentarem transtornos do sono queixando-se de sono insuficiente, não retemperador do desgaste do dia (Caires, 2001; Vaz Serra, 2002). Este facto repercute-se no seu rendimento, passando as tarefas ou actividade a ser executadas de uma forma mais demorada, penosa e com maior número de erros.

Outra das causas que pode contribuir para a alteração de comportamentos é o stresse relacionado com o trabalho, sendo apresentadas como causas mais comuns a falta de segurança no emprego, controlo sobre o trabalho, sobrecarga de trabalho e, no caso dos professores, a hiper responsabilização das falhas do sistema educativo (Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, 2002ab; Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Vaz Serra, 2002). Este tipo de stresse afecta mais de 28% dos trabalhadores da União Europeia e é apontado como uma das causas de mais de 50% do absentismo no trabalho (Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, 2002a).

Vários autores referem-se a este tipo de stresse como estando associado ao aumento: do consumo de tabaco, bebidas alcoólicas, café, abusos na alimentação, mastigar pastilhas elásticas compulsivamente, recurso a drogas ilícitas nas alturas de maior tensão emocional e dificuldade em terminar os trabalhos (Conway *et al.*, 1981; Gatchel *et al.*, 1989; Bishop, 1994; Lester *et al.*, 1994; Ramos, 2001; Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Vaz Serra, 2002). Entre os estudantes é frequente ouvir falar da utilização de “*speed*” para aumentar a capacidade de trabalho e dar resposta às exigências que o ensino coloca

aos alunos – trabalhos e frequências a realizar em determinados períodos, muito curtos, do ano escolar nomeadamente no final de semestre.

Assim, todas estas reacções comportamentais podem vir a desencadear alterações emocionais.

Para compreendermos melhor o significado do seu papel propomo-nos entender emoção, como foi definida por Levenson (1994, citado por Vaz Serra, 2002: 227), um “fenómeno psicofisiológico de curta duração que apresenta modos eficientes de adaptação às exigências colocadas pelo meio”. Neste sentido, a sua importância e repercussão revela-se a três níveis: psicológico, fisiológico e social.

A *nível psicológico* revelam um papel importante na relação com o stresse na medida em que alteram a atenção, memória, pensamento, percepção e capacidade de concentração, bem como a hierarquia do comportamento a executar numa resposta ao agente stressor; a *nível fisiológico* são responsáveis pelas rápidas e diferentes respostas biológicas (ex. expressão facial, tónus muscular, voz) do sistema nervoso central, do sistema nervoso vegetativo e respostas hormonais (ex. adrenalina, noradrenalina, insulina) de modo a armar a defesa do organismo para dar uma resposta eficaz ao stressor; finalmente, a *nível social* apresentam um papel importante na motivação humana influenciando a personalidade, as relações sociais, o empenhamento pessoal e profissional, entre outras.

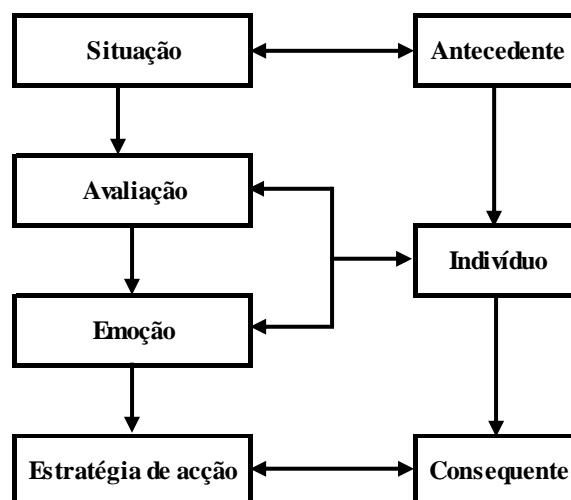
É de salientar, contudo, que são as situações indutoras de stresse que desencadeiam as emoções e estas revelam o modo como o indivíduo está a avaliar os acontecimentos que estão a acontecer e o comportamento que vai ter.

Estas reacções psicofisiológicas são, em quantidade e intensidade, dependentes das avaliações subjectivas de cada pessoa sendo geradas em função das relações, particulares, que cada um estabelece com o meio ambiente.

Assim, as emoções surgem como a consequência do significado subjectivo que cada indivíduo equaciona da situação/acontecimento que vivência (Lazarus, 1999; Vaz Serra, 2002). Ou seja, uma dada emoção predispõe o indivíduo a pensar e a agir de determinada maneira porque cada emoção revela um significado próprio (Lazarus, 1999).

Este ciclo, a que se está a fazer referência, pode ser delineado como o representado na Ilustração 6.

Ilustração 6. Avaliação das emoções e tendência da acção (Vaz Serra, 2002)



Esta ilustração sintetiza a “ligação entre o antecedente (situação) e o consequente (estratégia de acção escolhida) fazendo compreender que o consequente depende do filtro intermediário (indivíduo), que desenvolve determinado estado emocional a partir do processo de avaliação” (Vaz Serra, 2002: 233).

Contudo, de acordo com Lazarus (1999), as emoções que podem surgir em situação de stress avaliadas como dano, ameaça ou desafio correspondem, usualmente, a dois tipos: *emoções negativas* (surgem quando um indivíduo se sente ameaçado pela sociedade em que vive por aquilo que ele é ou representa, etc.) como cólera, inveja, ciúme, ansiedade, medo, culpabilidade, tristeza, vergonha; e *emoções positivas* (surgem ligadas a situações de desafio em que o indivíduo obtém sucesso) como alívio, esperança, felicidade, orgulho, gratidão, entre outras.

Podemos concluir que o stress representa, assim grande custo, quer em termos de sofrimento humano, quer em termos de prejuízo no rendimento económico (baixa produção, absentismo, falta de motivação, maior risco de acidentes, entre outros), além de poder vir a ter graves repercussões em termos de saúde mental e física dos trabalhadores.

3.7. Stresse e doença

Admite-se, hoje, que o avanço tecnológico, ao nível das ciências médicas, conduziu a um aumento na expectativa de vida. Contudo, o comportamento do homem modificou-se, consideravelmente, sobretudo a partir da revolução industrial (Madureira, 1996). Este novo estilo de viver tem afectado consideravelmente a qualidade de vida das pessoas, observando-se uma inversão dos índices de mortalidade por doenças infecto-contagiosas para doenças crónico-degenerativas (Guedes e Guedes, 1995). Em função desta mudança, nos ritmos e hábitos de vida, muitos problemas surgiram, entre as quais se incluem o aumentado do predomínio das doenças degenerativas (Himes, 1988) e das chamadas doenças causadas pelos problemas relacionados com o sedentarismo (Mellerowicz e Meller, 1979). Este é o resultado, segundo Barata (2005), “das condições de vida e do chamado progresso tecnológico e socio-económico, a população está cada vez mais sedentária. Ou seja, este progresso que deveria constituir uma vantagem para a humanidade está a revelar-se como fonte de doença por estar a ser mal utilizado e abusado”.

Todavia, o desenvolvimento do processo de stresse depende tanto da personalidade do indivíduo quanto do estado de saúde em que este se encontra (equilíbrio orgânico e mental). Por isso, nem todos os indivíduos desenvolvem o mesmo tipo de resposta diante dos mesmos estímulos. Estilo de vida, experiências passadas, atitudes, crenças, valores, doenças e predisposição genética são factores importantes no desenvolvimento do processo de stresse. O risco de um estímulo causador de stresse gerar uma doença é aumentado se estiverem associadas exaustão física, psicológica ou factores orgânicos (Bennett, 2002).

É relativamente fácil compreender que, quando estamos sujeitos a um contínuo e intenso stresse, as nossas defesas diminuem, tornando-se esta uma condição, necessária mas não suficiente, para o desenvolvimento de problemas de saúde. Portanto, a doença é o custo que o organismo tem que pagar para se defender contra a exposição continuada a agentes de stresse (Stroebe e Stroebe, 1995). Neste cenário, entende-se o stresse como um conjunto de “mecanismos” potencialmente patogénicos (causadores de doenças).

O conhecimento hoje disponível aponta para uma associação entre o stress no trabalho e a saúde física e mental, o qual parece influenciar as atitudes individuais relativamente aos colegas, prejudicar o comportamento na sala de aula, bem como, alterar a sua vontade de permanecer ou não na profissão (DeFrank e Stroup, 1989).

Pelo que já ficou expresso anteriormente e como refere Vaz Serra (2002: 299), “o stress só é prejudicial quando é intenso, repetitivo e prolongado”. Todavia, a grande maioria dos indivíduos pode aguentar situações de stress durante muito tempo sem consequências desagradáveis, embora sejam “as pessoas com melhores aptidões e recursos pessoais e sociais as que estão melhor preparadas para enfrentar circunstâncias aversivas” (*idem*, 2002: 299). Contudo, os indivíduos que estão mais sujeitos ao stress são precisamente os que estão sujeitos a elevadas exigências psicológicas, não têm capacidade de decisão e não dispõem de um adequado suporte social (Lazarus, 1999).

A investigação realizada, nomeadamente a partir dos anos 80, tem procurado relacionar e associar o stress com o aparecimento de doenças físicas, psíquicas – nomeadamente a depressão e desenvolvimento de hábitos nocivos para a saúde como: hábitos de alimentação irregulares, aumento do consumo de tabaco, de álcool e de drogas (Stroebe e Stroebe, 1995; Ogden, 1999; Bennett, 2002; Ribeiro, 2005).

São vários os estudos, nacionais e internacionais, onde os seus autores concluem da relação destas variáveis. Como exemplo, referimos os estudos de: DeFrank e Stroup (1989) que estudaram a relação entre o stress e saúde, sendo esta medida pelo grau de satisfação profissional, verificando que quando esta descia em função do stress experienciado, a saúde piorava; Travers e Cooper (1996) num estudo realizado com professores britânicos, com o objectivo de avaliar a saúde mental nos aspectos da “ansiedade injustificada”, “ansiedade somática” e a “depressão”, verificaram que os professores apresentavam níveis significativamente mais altos que a população em geral e que outros grupos profissionais altamente stressados. Em Portugal, Gomes (2003) assinalou como sintomas mais frequentes, numa população de desempregados, as perturbações do sono, o estado de ânimo triste, insatisfação, pessimismo, irritabilidade, hipocondria e crise de choro.

Igualmente, Pereira *et al.* (2004) num estudo que envolvia 82 estudantes da Universidade de Coimbra encontraram correlações moderadamente elevadas entre a interferência do stress e ansiedade em situações de avaliação e o impacto negativo do stress

no bem-estar ($r=0.50$; $p<0.001$). Também Lima (1999) identificou como sintomas mais frequentes de stresse, referidos pelos professores, os seguintes: redução da vida social, irritabilidade, cansaço matinal, desmotivação e insatisfação, tristeza e depressão, falhas de memória e alterações do sono.

Moreira (2004) identificou, num estudo efectuado em 189 bombeiros de várias corporações, que 7,4% apresentava sintomas compatíveis com o quadro clínico de perturbações de stresse pós – traumático, 57,3% apresentava pelo menos um sintoma intrusivo, 17,6% apresentava pelo menos três sintomas de evitamento e 32,7% pelo menos dois sintomas de activação, além de uma percentagem considerável, de sujeitos, consumir tabaco, bebidas alcoólicas e café em excesso, 30,7%, 29,1% e 19,6% respectivamente.

Andrade (2001) num estudo em 50 bancários (20 activos e 30 sedentários), com o objectivo de verificar como os bancários de um banco estatal em Florianópolis, percebem o seu estilo de vida, a sua aptidão física e capacidade motora, no seu ambiente de trabalho e familiar, a ocorrência e o controle subjectivo do stresse, identificou como principais reacções psicossomáticas ao stresse a depressão, as dores de cabeça, agressividade, mau humor, conformismo e insónias.

Identicamente, Selye (1978) refere como consequências do stresse doenças metabólicas, doenças digestivas, doenças cardiovasculares, hipertensão, infecções inflamatórias dos rins, perturbações sexuais, cancro, entre outras.

Além das consequências identificadas por estes estudos, acresce o clima de pressão e tensão constantes, que afectam cada vez mais indivíduos no mundo moderno, onde o stresse gerado, com repercussões constantes, é apontado como uma das “causas” que aumenta o risco de doença cardiovascular, de acidente vascular cerebral e de morte relacionadas com estas, de cancro, de doenças músculo-esqueléticas, de doenças gastrointestinais, de acidentes e suicídios (Praça, 1998; Ogden, 1999; Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, 2002ab; Bennett, 2002; Vaz Serra, 2002; Carvalho, 2004; Filipe, 2004; Grilo, 2004; Lima, 2004; Marcelos, 2004; Mendes, 2004; Pereira, 2006).

Muitos destes riscos podem ser diminuídos ou ultrapassados se forem desencadeadas estratégias de prevenção, de promoção da saúde, bem como realizar uma boa gestão do stresse estimulando as boas práticas neste domínio.

3.8. Saúde e Bem-estar

A saúde é um conceito dinâmico que tem evoluído ao longo dos tempos mudando de acordo com a época, a cultura das populações e as condições de vida.

A saúde surge, hoje, como uma dimensão inerente à vida, correspondendo ao “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doença ou enfermidade” (O.M.S., 1986: 1). É, assim, um recurso para a vida do dia-a-dia, uma dimensão da nossa qualidade de vida, uma condição decisiva para o desenvolvimento humano, um domínio fundamental na vida de cada pessoa ao longo de todo o seu ciclo de vida, um estado positivo que diz respeito ao indivíduo no seu todo e no contexto do seu estilo de vida (O.M.S., 1986; Ribeiro, 2005). Isto é, o homem passa a ser pensado não como um ser isolado, mas como homem holístico (em que o todo é mais que a soma das partes), com todas as suas potencialidades, inserido num contexto social, onde o seu relacionamento com o outro, implica uma tarefa de responsabilidade consigo e com o próximo. Este novo homem que emerge, altera-se, modifica-se e adapta-se porque existe a necessidade de procurar um estilo de vida saudável, compatível com as novas exigências sociais, procurando equilibrar, de forma harmoniosa, as diferentes partes que o constituem e que o fazem homem: física, emocional, profissional, intelectual, social, espiritual, familiar...

Neste contexto Bento (1991: 43) compreende a saúde como “o óptimo funcionamento do organismo na totalidade das suas manifestações activas e reactivas da sua vida, face ao envolvimento natural e social em cada período da existência”. Para Cabral (1999: 167) “a saúde vive principalmente da capacidade das pessoas gerirem um corpo e uma mente em evolução, por vezes em mudança brusca no seu contexto ambiental e de interagir com a medicina quando essa capacidade não parece suficiente”. Costa (1995: 11) refere que a “saúde é o pleno desenvolvimento das potencialidades físicas, intelectuais e morais do homem, tendo em conta como principais factores a carga genética e o equilíbrio permanentemente instável com o ambiente biofísico e a sociedade”. Para Martín (1988: 96) “a saúde implica variações e adaptações contínuas, a doença implica variações e desadaptações”, por isso, a saúde é um estado muito variável que

deve ser constantemente estimulada e protegida, assumindo o nosso estilo de vida e a qualidade do ambiente um papel essencial na sua manutenção. Pode, então, dizer-se que as partes formam um só conjunto, um todo que está presente nas partes e as partes indicam a presença do todo. Assim, pensamos que para haver saúde é fundamental que as pessoas tenham um papel cada vez mais activo no processo de ser saudável e a existência numa relação de equilíbrios entre as diferentes partes: física, psicológica, moral, cultural, profissional, intelectual.

Todavia, o mundo de hoje caracteriza-se por mudanças muito rápidas, descobertas constantes nos campos da ciência e da tecnologia, uma economia globalizada, com informações quase instantâneas que provocam alterações e adaptações profundas na estabilidade emocional do indivíduo, um grande nível de competição que exige novas competências o que provoca, muitas vezes, o surgimento de vários problemas de saúde (ansiedade, depressão, stresse, problemas cardíacos, etc.).

Este novo dinamismo mundial tem levado os cidadãos a buscar recursos psicológicos nunca antes exigidos, uma maior responsabilidade pessoal e um aumento na capacidade de inovação. Estas mudanças rápidas das condições de vida das sociedades humanas fez surgir novos factores de risco que obrigam a aprender novas formas de enfrentar a vida, novas perspectivas de acção, nomeadamente, o desenvolvimento da consciência das transformações necessárias para uma melhor qualidade de vida ou, ainda, “a mudança de comportamentos individuais e a criação de ambientes que promovam a saúde” (Bennett, 2002: 155).

A chave, de grande parte do problema, passa por adquirir e/ou praticar hábitos de vida saudável, nomeadamente, não exagerar no consumo de álcool nem de gorduras (animais) saturadas, reduzir o consumo de refrigerantes com grande teor de açúcar, praticar regularmente exercício físico, não fumar, entre outras (Ogden, 1999; Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, 2002b; Bennett, 2002; Vaz Serra, 2002; Carvalho, 2004;) – numa frase, praticar comportamentos / estilos saudáveis de vida.

A compreensão do bem-estar físico, psíquico e social é complexa, pelo que várias são as perspectivas de análise deste fenómeno. Dolgener e Hensley (1998) resumem-nas do seguinte modo: o bem-estar é dinâmico; é um movimento social; é mais do

que actividade física; é multidimensional. Focaremos aqui, na perspectiva dos autores, a caracterização dos oito diferentes elementos do bem-estar: saúde mental e emocional, controlo e gestão do stresse, actividade física, nutrição, consumo de substâncias nocivas, sexualidade, segurança e saúde ambiental.

A Saúde mental e emocional: A saúde mental e a saúde física são dois elementos da vida estreitamente entrelaçados e profundamente interdependentes. Todavia, os conceitos de saúde mental abrangem, entre outras coisas, o bem-estar subjectivo, a auto-eficácia percebida, a autonomia, a competência, a dependência intergeracional e a auto-realização do potencial intelectual e emocional da pessoa. Porém, sabe-se que a maioria das doenças “mentais” e “físicas” são influenciadas por uma combinação de factores biológicos (idade e sexo), psicológicos (relações: familiares, interpessoais e interacções com o meio ambiente natural ou social) e sociais (urbanização, pobreza e mudança - as mudanças geralmente exercem efeitos diferenciais baseados no estatuto económico, no sexo, na raça e na etnia). Para além do referido, reconhece-se, hoje em dia, que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento exercem um impacte significativo na saúde física, embora o comportamento de uma pessoa em matéria de saúde depende muito da sua saúde mental. Por exemplo, indícios recentes vieram mostrar que os jovens com problemas psiquiátricos, como a depressão e o abuso de substâncias, têm mais probabilidades de se tornarem fumadores e ter um comportamento sexual de alto risco (Ministério da Saúde, 2002). Neste sentido, igualmente, a personalidade do indivíduo está intimamente ligada às características da sua saúde mental e emocional, já que estas influenciam as tomadas de decisão em momentos de grande tensão, podendo algumas ser prejudiciais à saúde, contribuindo para o aparecimento de úlceras e doenças coronárias (Pereira, 1997). A promoção do auto-conceito, da auto-estima e do apoio social têm sido considerados como fundamentais para o equilíbrio da saúde mental.

O Controlo e gestão do stresse: A investigação tem vindo a comprovar que uma das variáveis que interferem no sucesso e no rendimento académico é o stresse, bem como o uso de desajustadas estratégias de *coping* (Pereira, 1991; Pereira, 1997). O exercício físico é uma das formas mais simples e mais efectivas de controlar o stresse (Pereira, 1997).

Neste sentido a prática desportiva e/ou exercício físico regular é um excelente meio de combater a doença e revela-se também como uma forma eficaz de combater o

stress, pois, ao estimular o controlo e o autodomínio do praticante sobre si próprio, está a desenvolver as suas defesas anti – stress (Stroebe e Sroebe, 1995; Matos e Sardinha, 1999; Vázquez *et al*, 2003; Nunes e Barros, 2004; Barata, 2005; Cabral e Moreira, 2005; Campos, 2005; Fernandes, 2005; Horta, 2005; Lima, 2005; Mota, 2005; Ribeiro, 2005; Ribeiro, 2005) além de ajudar a prevenir problemas de saúde relacionados com a obesidade, osteoporose, problemas vários relacionados com o coração, ajuda a relaxar, acalmar, a diminuir a tensão e a aumentar o bem-estar físico o psicológico, a desejabilidade social, segurança auto-estima, auto-imagem e auto – eficácia (Andrade, 2001; Pardal, 2004; Campos, 2005; Fernandes, 2005; Moreira, 2005).

Além destas, outras vantagens decorrem da prática regular de actividade física, que não se limitam ao controlo do peso nem aos benefícios cardiovasculares. O Quadro 5 apresenta as principais vantagens para a saúde de ser fisicamente activo.

Quadro 5. Efeito benéfico da actividade física regular

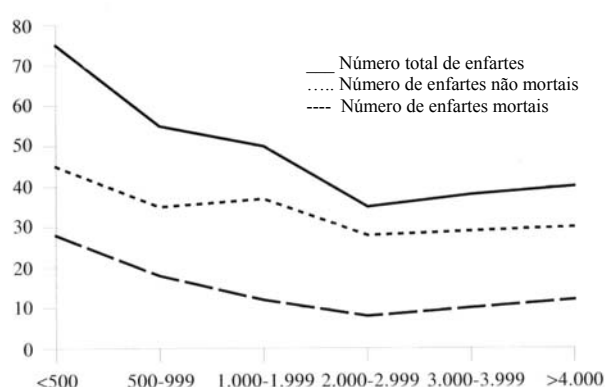
Nas doenças cardiovasculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhora a pressão arterial ▪ Previne as doenças das artérias coronárias ▪ Melhora o colesterol e outras gorduras do sangue
Nas doenças metabólicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundamental no controlo do peso ▪ Fundamental na prevenção da diabetes
No sistema locomotor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evita a osteoporose (perda de osso) ▪ Músculos ficam mais fortes ▪ Postura mais correcta ▪ Previne e melhora as dores crónicas das costas
Na imunidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhora a capacidade de lutar contra as infecções ▪ Menos cancros (da mama, do cólon, etc.)
Na saúde psicológica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais auto-estima e autoconfiança ▪ Combate e evita a ansiedade ▪ Descarrega o stress ▪ Previne e ajuda a tratar a depressão ▪ Melhora certas capacidades intelectuais ▪ Promove a socialização ▪ Pode auxiliar na luta contra a droga.
No desenvolvimento infantil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importante no crescimento bio-psico-social ▪ Aumenta o repertório psicomotor ▪ Melhora o rendimento escolar
Na qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumenta a capacidade funcional para as tarefas da vida diária ▪ Gera sensação de bem-estar.

Estas referências evidenciam que os indivíduos que praticam exercício de uma forma regular enfrentam melhor os episódios stressantes, dão mostras de maior segurança, em si mesmos, e parecem menos deprimidos do que os que não fazem. O exercí-

cio para além de ser necessário para melhorar a nossa saúde, é necessário para o cérebro libertar uma substância chamada endorfina. Esta substância poderia comparar-se a uma droga estimulante, neste caso endógena, no que diz respeito aos seus efeitos sobre o organismo, dado que contribui para o bem-estar emocional e físico. Portanto, todas as actividades que estejam ligadas à secreção de endorfinas, como o exercício, uma dieta equilibrada ou relações sexuais agradáveis, terão um efeito positivo sobre o stresse. Assim, um desporto *anti-stresse* é aquele que nos deixa satisfeitos e relaxados no final, mais do que os que conseguem esgotar-nos e extenuar-nos. Assim, caminhar, fazer *jogging*, andar de bicicleta ou praticar aeróbica são exemplos de exercícios para combater o stresse, enquanto o levantamento de pesos ou o *squash* não são tão eficazes.

Neste sentido, também os avanços da investigação médica têm vindo a demonstrar que o velho aforismo “mente sã em corpo sã” não é apenas uma frase de belo efeito. A saúde física tende a reflectir a saúde mental e muitas doenças, sabe-se hoje, relacionam-se intimamente com factores psíquicos. Ao perturbar a mente, o stresse atinge o corpo. Para além disso, está ainda provado que a boa forma física diminui os riscos de enfartes cardíacos fatais (Gráfico 1) e de morte prematura consideravelmente (Ogden, 1999; Vázquez *et al.*, 2003).

Gráfico 1. Relação entre o número de enfartes observados por cada 10.000 habitantes e o consumo de calorias semanal através da actividade física (Vázquez *et al.*, 2003)



Igualmente, Andrade (2001) num estudo em 50 bancários (20 activos e 30 sedentários) encontrou diferenças importantes nos grupos pesquisados. Os activos, que praticam

actividade física regular, um lazer activo e consomem uma dieta equilibrada, referem ser possuidores de boa saúde enquanto que os sedentários não fazem actividade física, preferem um lazer relaxante, não fazem controle alimentar, referem ter problemas de saúde. Os activos manifestam ter força, resistência, flexibilidade, resistência aeróbica e capacidade neuromuscular para o trabalho; o grupo sedentário apresenta dificuldades nestas capacidades. O nível de ansiedade, tensão, competitividade e perfeccionismo dos bancários é alto e significativamente maior nos sedentários. Os activos sofrem significativamente menos impacto do stress além de se autoavaliarem mais positivamente do que os sedentários quanto ao bem-estar, auto-estima e auto – eficácia. Brito (1997) refere como benefícios psicológicos da prática da actividade física uma maior noção de “sentir-se bem”; maior percepção de eficácia pessoal e controlo pessoal; é um período de afastamento, enquanto pratica, dos problemas do quotidiano; serve de reforço social (incentivo ou reconhecimento dos outros, companhia para realizar as actividades, ocupação de tempo livre em grupo). Brown e Siegel (1988, citados por Ribeiro, 2005) num estudo com 364 estudantes do sexo feminino, entre o sétimo e o décimo segundo anos de escolaridade, à medida que o exercício físico aumentava diminuía o impacto negativo das situações geradoras de stress sobre a saúde destes. Numa revisão crítica sobre os determinantes do exercício físico efectuada por King *et al.*, (1992), referidos pelo mesmo autor, concluem que há uma relação entre a má percepção de saúde e a redução na realização do exercício físico e, que a prática do exercício físico tende a estar associada a comportamentos de saúde como não fumar, perda de peso, alimentação saudável, etc.

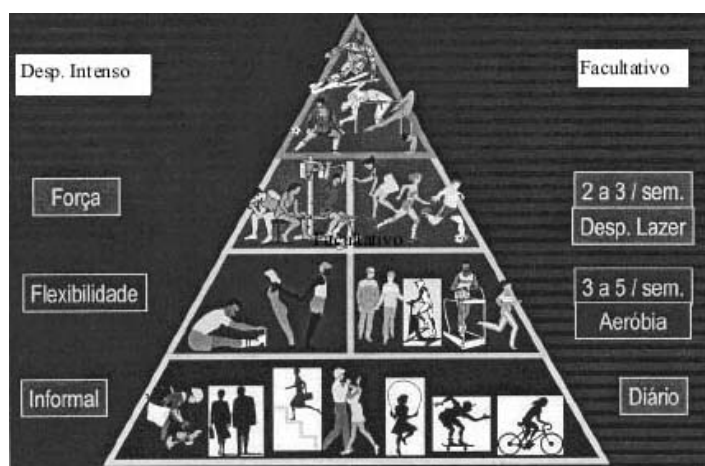
Então, que tipo de actividade eleger? Aqui, as condições físicas do candidato são, naturalmente, o primeiro factor a ter em conta, devidamente comprovadas por um “check-up” médico e de um profissional do desporto. Mas, tão importante como a forma física, é a satisfação que se vai retirar da actividade escolhida. Para esconjurar o stress, é importantíssimo que a modalidade agrade ao seu praticante e seja uma fonte de prazer. Optar por um desporto apenas porque está na moda ou porque os amigos também o praticam, pode agravar os problemas e voltar o “feitiço contra o feiticeiro”. O mesmo se deve dizer relativamente ao espírito que move o desportista. A competição levada ao extremo é uma das mais conhecidas causas de stress (Cruz, 1996). Certamente, nenhum “stressado” quer transpor para o ginásio ou para o circuito de manutenção o ambiente competitivo que, porventura, respira no seu local de trabalho. O ideal é recordar o velho mote, segundo o qual, mais importante do que vencer é participar. Embora

não existam receitas fixas e muito menos, infalíveis, o exercício ao ar livre e de preferência em contacto com a natureza, parece ser o mais aconselhável. Se reside na cidade, procure um circuito de manutenção. Se vive no campo, quase todo o espaço é seu. Dê umas corridinhas, umas voltas de bicicleta, ou, se não estiver para grandes esforços, dedique-se a um dos mais simples e salutareos exercícios, a marcha. Quem prefere exercitar-se espaços fechados, tem nos ginásios uma boa alternativa. A questão é saber que ginásio escolher, entre os muitos que nos últimos anos brotaram à sombra do culto da boa forma física. Tendo em conta que há ginásios para todos os gostos e para quase todas as bolsas, o desafio é encontrar um que disponha de equipamento e instalações aceitáveis, a par de pessoal com formação específica.

Todavia, as orientações actuais usam expressar-se através da chamada pirâmide da actividade física apresentada na Ilustração 7. À medida que se sobe na pirâmide aumenta a intensidade das várias actividades físicas mas decresce a necessidade da sua frequência semanal. Por outras palavras: as actividades menos intensas para proporcionarem os mesmos benefícios necessitam ser diárias ou quase e o inverso vai-se aplicando à medida que aumenta a intensidade.

Assim, e porque o factor que mais se correlaciona com os riscos causados pela prática de actividade física é a sua intensidade, pode concluir-se que a actividade física ligeira a moderada, desde que diária ou quase, já proporciona ganhos significativos de saúde, a muitos dos níveis referido no Quadro 5: 95.

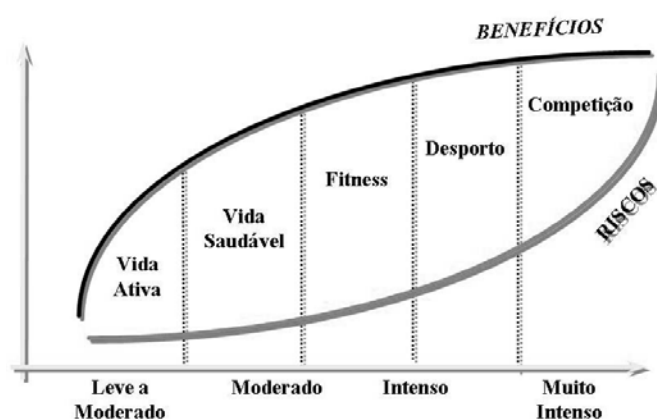
Ilustração 7. Pirâmide da actividade física (Barata, 2005)



Contudo, também a actividade física pode ter alguns riscos, mas que são compensados pelas vantagens anteriormente referidas.

Convém referir que, em termos de actividade física para promoção da saúde, não considerando a competição desportiva, a maioria desses riscos são previsíveis e evitáveis desde que a actividade física praticada seja adequada a cada um. Esta adequação tem a ver sobretudo com três aspectos: o tipo de actividades realizadas; o contexto clínico e etário do praticante; e sobretudo a intensidade a que a mesma decorre. É com base neste tipo de considerandos que se formulou o Gráfico 2.

Gráfico 2. Curva dos benefícios e riscos do exercício físico



Pela forma das curvas podemos verificar que há muito mais ganhos de saúde que riscos de lesões, que aumentam desproporcionadamente. O mesmo acontece para a relação entre risco de lesão e intensidades da prática. Contudo, referimos que a nossa saúde, a nossa imagem, a nossa boa forma física e mental são o nosso bilhete de identidade.

Igualmente, uma alimentação saudável ajuda a evitar doenças. Um número crescente de trabalhos tem vindo a demonstrar que determinados compostos e nutrientes (presentes especialmente nos vegetais e nas frutas) têm a capacidade de actuar como inibidores do processo de degradação muscular, reduzindo o risco de aparecimentos de certas doenças. Todavia, apesar do comportamento alimentar ser de base biológica (mecanismo da fome - faz despertar o apetite e conduz o indivíduo à procura de alimentos), o que condiciona (nutrição) são factores sócio-culturais como “tradições nacionais

e familiares, disponibilidade económica e de alimentos, a gastronomia, entre outras” (Martín, 1988: 189). Porém, as práticas alimentares sofrem, segundo Leal (1999) de três erros alimentares: a) de défices ao nível de leite e substitutos, vegetais e frutas, cereais completos e amido; b) de desequilíbrios, nomeadamente a falta do pequeno-almoço, refeições muito espaçadas e dietas monótonas; c) de excessos em gorduras, doces, refrigerantes, bebidas alcoólicas, carnes de mamíferos e seus derivados.

Do exposto sobressai que o homem moderno come mal em quantidade e qualidade conduzindo o organismo à doença. E, sabe-se hoje em dia que a grande maioria das doenças que existem tem causas muito variadas ocupando os hábitos alimentares um lugar de destaque. São exemplos a diabetes mellitus, a obesidade, as doenças cardiovasculares, certos tipos de cancro, osteoporose e outras (Leal, 1999; Loureiro, 1999; Massol, 1999; Salzano, 2000). Assim, é importante modificar o comportamento alimentar no sentido de uma alimentação saudável, o que implica a mudança de comportamentos. Todavia, estas só poderão acontecer se existir motivação para o fazer e condições (ambiente favorável, autoconfiança e o saber como se faz) para a prática desse novo comportamento (Loureiro, 1999; Ferreira, 2001).

O consumo de substâncias nocivas: é grande a variedade de drogas que são utilizadas para aumentar ou melhorar o rendimento individual. Algumas delas são comuns e legalizadas, nomeadamente a cafeína e a nicotina, enquanto que a cocaína, as anfetaminas, a cannabis, entre outras são proibidas. Das principais substâncias aditivas salientam-se as anfetaminas (estimulantes utilizados para camuflar a fadiga) passando pela cafeína, cocaína, nicotina.

Todavia, apesar de ser relativamente recente o consumo de ecstasy, o nível de preocupação é grande na medida em que as consequências, são muito graves, ao nível do sistema nervoso.

O tabaco causa cáries dentárias e cancro do pulmão e oral, além de nos fumadores a expectativa de vida de um adulto diminuir cerca de 15 anos devido ao aumento de risco de morte por doença cardíaca, cancro, acidentes ou suicídio.

A sexualidade: As decisões acerca do comportamento sexual têm implicações significativas nas dimensões mental e emocional de bem-estar, como para a saúde de hoje e futura. Pois, as doenças sexualmente transmissíveis (DST) são doenças causadas por vários tipos de micróbios que vivem nos órgãos genitais de pessoas infectadas.

Temos como exemplo a gonorreia, sífilis, herpes genital, condilomas e o próprio HIV, como a hepatite B e a SIDA.

A segurança: os acidentes são uma das principais causas de morte na população portuguesa a seguir às doenças do aparelho circulatório, dos tumores malignos, das doenças do aparelho respiratório, das causas externas e das doenças do aparelho digestivo (Ministério da Saúde, 2003).

Muitos dos acidentes são provocados pelos elevados consumos de álcool. Este, quando em excesso, leva o indivíduo ao estado de embriaguez e, conseqüentemente, surgem um conjunto de alterações, nomeadamente: a visão sofre perturbações, o campo visual fica muito mais reduzido; a distância e a velocidade são incorrectamente avaliadas e as reacções aos problemas de trânsito são bastante mais lentas. Igualmente, o álcool provoca ainda um aumento dos triglicéridos e alterações nos fenómenos de coagulação sanguínea, favorecendo a evolução da arteriosclerose. Pode ainda ser responsável por determinados de arritmias e doenças do músculo cardíaco, que por sua vez, podem conduzir a processos de embolia com origem no coração e destino final nos vasos sanguíneos no cérebro.

Além destes problemas, o álcool está, ainda, associado a metade de todas as mortes por acidente de trânsito e metade de todos os homicídios (OMS, 1989).

A saúde ambiental: a Saúde Ambiental compreende os aspectos da saúde humana (incluindo a qualidade de vida) que são determinados por factores físicos, químicos, biológicos, sociais e psicológicos do ambiente. Também inclui a avaliação, correcção, redução e prevenção dos factores ambientais que, potencialmente, podem afectar de forma adversa a saúde das gerações presentes e futuras.

Os efeitos favoráveis e desfavoráveis na Saúde são condicionados pela qualidade dos vários componentes do meio físico a água, o ar, o solo, os alimentos e o habitat. Por outro lado, os factores antropológicos, socio-económicos, culturais e políticos influenciam o estado de Saúde das populações, directa ou indirectamente, através da qualidade do ambiente físico (Ministério da Saúde, 2003).

Igualmente, outras formas foram tentadas e desenvolvidas com o objectivo de incentivar os indivíduos a aderir à criação de ambientes encorajadores da saúde e de comportamentos de promoção da saúde ou que procuram desenvolver políticas de saúde pública adequadas, aumentando desta forma os recursos individuais e fortalecendo a

acção comunitária. Neste sentido, o apoio social (Olsen, 1993; Orth-Gomer, Rosengren e Wilhelmsen, 1993; Kawachi *et al.*, 1996) é referido como estratégia alternativa, tendo um efeito amortizador e um complemento poderoso de ajuda na alteração de comportamentos.

West e colaboradores (1998 citados por Bennett, 2002: 267), num estudo que efectuaram com indivíduos que tentavam deixar de fumar, utilizando duas estratégias: sistema de amigos (dois indivíduos fumadores que tentavam desistir de fumar ao mesmo tempo a fim de proporcionarem apoio social mútuo no período entre sessões) e sozinhos, verificaram que a percentagem de fumadores abstinentes no final do tratamento era significativamente mais elevada na condição “amigos” do que na condição em que se encontravam sozinhos: 27% versus 12%, respectivamente.

Destacam-se, ainda, neste “luta”: a teoria da atitude, onde imerge a ideia de que “os indivíduos estão diferentemente motivados para receber e processar as mensagens dos *média* em consequência dos seus interesses e das suas crenças” (Bennett, 2002: 157); o modelo das crenças de saúde, considera que as medidas para modificar o comportamento devem reduzir os custos e aumentar os benefícios para a pessoa que se envolve num novo comportamento. Neste sentido, a etiquetagem “informação a dar”, como por exemplo: “Fumar mata”, “fumar prejudica a sua saúde” impressa nos maços de cigarros; “se conduzir não beba” “conduza com precaução” impressa em *outdoors*, é cada vez mais frequentemente usada como estímulo para encorajar os consumidores a envolverem-se em comportamentos de saúde e, finalmente a teoria da motivação para a protecção, enfatiza a importância do medo como factor motivador e a auto-eficácia como factor mediador da mudança comportamental. Por isso, é provável que as mensagens desencadeadoras de medo provoquem uma mudança comportamental, no caso de existirem baixos níveis de vulnerabilidade percebida, elevada auto-estima, quando os meios para evitar os resultados temidos estão disponíveis, as mudanças requeridas são possíveis e os indivíduos acreditam que são capazes de o conseguir. Outra forma de promoção dos comportamentos de saúde foi dirigir os esforços de mudança para comunidades específicas, designadamente o local de trabalho onde devem ser promovidas medidas como: “melhorar a organização do trabalho e do meio laboral; fomentar a participação activa no processo de promoção da saúde no local de trabalho e promover o desenvolvimento pessoal” (Kuhn, 2002:23). Porém, medir o impacto e o efeito da acti-

vidade de promoção da saúde no local de trabalho não é uma tarefa fácil, pois as taxas de desistência são elevadas e as de participação rondam entre os 5% e os 40% de trabalhadores, embora os que participam nos programas tendem a ser mais saudáveis e mais preocupados com as questões de saúde do que os que não o fazem (Bennett, 2002).

No entanto, a adaptação bem sucedida, à forma das pessoas lidarem com os seus problemas, incluindo as doenças, depende em grande parte das estratégias, por eles, utilizadas para fazer face aos desafios, ou seja, das suas estratégias de confronto/*coping*.

3.9. Estratégias de coping

A vulnerabilidade individual, a capacidade de adaptação, a maneira como o indivíduo percebe a situação e o estado de saúde física geral são muito importantes na ocorrência e na gravidade das reacções ao processo de stresse. Desta forma, as situações ou potenciais situações de stresse só constituirão um problema se o indivíduo não conseguir lidar adequadamente com elas. Ou seja, não se mostra capaz de utilizar estratégias de *coping*/confronto, capazes de desenvolver competências para gerir/enfrentar estas situações de desafio. Contudo, de “acordo com o tipo específico de situação, assim as estratégias de *coping* poderão ser mais ou menos influenciadas” (Pereira, 1991: 36).

Assim, *coping* pode ser definido como o esforço cognitivo e comportamental que o indivíduo realiza para lidar/enfrentar exigências específicas (internas ou externas) avaliadas como ultrapassando os seus recursos (Lazarus e Folkman, 1984). Ou seja, é uma variável individual representada pela forma como as pessoas geralmente reagem ao stresse, sendo determinada por factores pessoais, exigências situacionais e recursos disponíveis (Pinheiro *et al.*, 2003).

Para Mota-Cardoso e colaboradores (2002: 12) *coping* são “os esforços adaptativos dos indivíduos, ou seja, as estratégias que utilizam para lidar com os agentes indutores de stresse”.

Vaz Serra (2002: 365) define-o como o conjunto de “estratégias que são utilizadas pelo ser humano para lidar com as ocorrências indutoras de stresse”. Podemos assim dizer que o *coping* é um processo dinâmico que muda em função da interacção stressante e da apreciação que cada indivíduo faz da interacção com o agente.

O *coping* é uma forma de lidar com a adversidade e uma parte importante da resposta ao stresse, organizando-se este em dois grandes domínios: *coping* centrado no problema e *coping* centrado na emoção.

O *coping* centrado no problema consiste no confronto da realidade da crise procurando gerir as consequências tentando criar uma situação mais favorável através: da procura de informação ou suporte (obter dados sobre a situação); envolvendo-se em acções concretas de resolução dos problemas ou, ainda, procurar recompensas alternativas de forma a criar novas fontes de satisfação para substituir as perdas da crise. O *coping* centrado na emoção aponta para a atenuação, evitamento, controlo das emoções sentidas ou circunstâncias aversivas pretendendo aliviar ou minimizar as consequências de uma situação que não pode ser alterada mantendo as situações indutoras de stresse. Este controlo pode ser efectuado através: da regulação efectiva (esforços efectuados para manter a esperança e o controlo das emoções geradas pela crise); da descarga emocional (descarga de sentimentos como raiva, zanga, violações de normas sociais, etc.) ou aceitação resignada considerando a circunstância como fatalidade (Coyne e Lazarus, 1980; Lazarus e Folkman, 1984; Mota-Cardoso *et al.*, 1998; Vaz Serra, 2002; Ribeiro, 2005).

Os estudos referentes às estratégias de *coping* referem, ainda, uma terceira dimensão – a procura de apoio social. Ou seja, os indivíduos poderão lidar com as situações indutoras de stresse sozinhos ou procurando apoio social. Aliás, existem evidências de que a disponibilidade do apoio social está associado a um risco reduzido de doenças físicas e mentais, bem como mortalidade e pode funcionar como agente “protector” frente ao risco de doenças induzidas por stresse.

A este propósito recordamos um estudo efectuado por Couto e Guerra (2004) onde os resultados sugerem que os indivíduos com um apoio social maior tendem também a demonstrar níveis mais elevados de saúde mental. Este apresenta três grandes domínios: relacionamento social (existência, quantidade, tipo); suporte social (tipo, fonte, quantidade ou qualidade); e, rede social (tamanho, densidade, reciprocidade, intensidade, entre outros). Este apoio social pode ser emocional (consiste em providenciar empatia, confiança, amor e cuidado pelo outro); instrumental (baseia-se em comportamentos de ajuda directa à pessoa em dificuldades ex. ajuda em trabalhos); informativo (relaciona-se com a transmissão de informação que poderá ser utilizada pela pessoa para

lidar com as dificuldades) e de avaliação – está relacionado com o informativo (Stroebe e Stroebe, 1995; Matsukura *et al.*, 2002).

Hoje, na literatura e investigação realizada, reconhece-se que a forma como um indivíduo lida com o stress não depende só das estratégias de *coping* mas também dos recursos de que a pessoa dispõe. Os recursos implicados referem-se aos “factores pessoais e sociais, relativamente estáveis, que influenciam a forma como os indivíduos tentam lidar com as transições e as crises de vida” (Moos e Schaefer, 1993, citado por Vaz Serra, 2002: 371). Tanto os recursos pessoais de *coping* (autoconfiança, desenvolvimento do eu, aspirações, aptidões para resolver problemas e experiência adquirida a lidar com eventuais crises anteriores), como os recursos sociais de *coping* (saúde física, capacidade económica, possibilidade de apoio por parte da rede social onde está inserido - família e amigos) que a própria pessoa possui “promovem de forma notória o impacto das diferenças individuais em termos de exposição, reactividade e disponibilidade de estratégias, bem como da predicação que podem ter em relação ao bem-estar psicológico e saúde física do indivíduo” (Snyder e Dinoff, 1999, citado por Vaz Serra, 2002: 370). E, quantos mais recursos a pessoa tem menos relevante e perturbadores se tornam os acontecimentos indutores de stress. Todavia o recurso a qualquer estratégia de *coping* está dependente da situação, da apreciação ou avaliação, das características individuais, além de depender de quem e quando as usa, em que circunstâncias e a que situações se pretende adaptar (Lazarus, 1999). Porém, as emoções causadas pelo stress são as que mais perturbam o indivíduo pois são originadas em função da forma como o ser humano avalia, interpreta e do grau de importância que se dá ao acontecimento. Desempenham, ao mesmo tempo, um papel importante na motivação na medida em que são responsáveis pela forma como o indivíduo lida com o acontecimento que o perturba (Vaz Serra, 2002). Contudo, com muita frequência as situações indutoras de stress prolongam-se no tempo e/ou são muito intensas, onde os mecanismos de *coping* se revelam incapazes de desenvolver estratégias para as enfrentar, levando o indivíduo a um situação de esgotamento ou *burnout*. Este é “um processo lento e gradual, que atinge sobretudo as pessoas inicialmente mais motivadas e esforçadas, que ao longo do tempo vão sofrendo uma perda progressiva de idealismo e motivação, que acaba na resignação e apatia” (Mota-Cardoso *et al.*, 1998: 18).

Assim, pelos efeitos e prejuízos causados, reconhece-se a urgência de descobrir estratégias e desenvolver competências de forma a levar a pessoas a aprender a lidar com o stresse, aprendendo a treinar novas competências pessoais com as situações difíceis do dia-a-dia. A elaboração destes programas de prevenção e controlo do stresse, visa não só encontrar formas de aprender a lidar com o stresse mas também desenvolver capacidades que lhe permitam melhorar a sua saúde física e mental, enriquecer as suas relações humanas e melhorar a integração nos seus ambientes de vida. Torna-se fundamental e necessário nos sistemas educativos e formativos, desenvolver processos e actividades que promovam experiências que ajudem as pessoas a ser mais resilientes para enfrentar a sociedade dos nossos dias.

Entendemos por resiliência o mesmo que Ruegg (1997: 9) que a define como “uma qualidade de resistência e perseverança da pessoa humana face às dificuldades que encontra”, ou seja, a capacidade de um indivíduo resistir a factores perturbadores, por si próprio ou com a ajuda de outros, permitindo-lhe auto recuperar-se sem perder o equilíbrio inicial. Ser resiliente, de acordo com Tavares (1998: 25), significa “desenvolver capacidades físicas ou fisiológicas conducentes a determinados níveis de endurance física ou psicológica e até uma certa imunidade”. Urge, por isso, desenvolver e implementar na formação inicial e contínua estruturas que tornem os professores e os alunos mais resilientes para se transformarem em elementos activos na transformação e optimização da nossa sociedade.

4. A expressão do stress nos alunos estagiários

O nosso percurso desde a infância até à puberdade é constituído por períodos de muitas transformações. O indivíduo constantemente se vê a colidir com novas situações de vida, tendo que adaptar-se a elas. As descobertas acontecem tanto em relação às situações de vida que se apresentam como também em relação às transformações do próprio corpo, que vai vivendo modificações em diversos níveis: morfológico, hormonal, mental, etc. De igual modo, na natureza todas as estruturas, no seu início de formação, apresentam uma maior fragilidade o que também é verdadeiro em relação ao ser humano. Dessa forma, não há porque se estranhar a frequente necessidade de um “facilitador” para assegurar um bom progresso do desenvolvimento humano. É assim primordial, para todos os educadores, ter sabedoria e habilidade para lidar com as emoções, saber intervir quando se desencadeia um conflito, para serem bem sucedidos profissionalmente e socialmente. Embora, para ter êxito não basta ter um quociente intelectual (QI) elevado, mas é indispensável um elevado quociente emocional (QE). Todos nós já o sentimos na escola; o que faz a diferença não são só as nossas competências técnicas, mas também as capacidades para gerir os nossos afectos para comunicar. É fundamental desenvolver um “saber estar”, ou seja, uma inteligência inter e intrapessoal¹ (Gardner, 1983 citado por Filliozat 2000) a que Goleman (1995) denomina de inteligência emocional².

Por sua vez, em termos de mudanças a operar e desenvolvimento cognitivo perspectivado, o estágio pedagógico assume-se como um período de transição, caracterizado por alguma desorientação em virtude da mudança de rotinas, de papéis, de conhecimentos ainda não integrados e consolidados e da insegurança resultante das expectativas, angustias, apreensão e medo. Surge, igualmente, como um momento único de acompanhamento e fundamental na aquisição de conhecimentos, experiência e de preparação

¹ Inteligência interpessoal é a capacidade de compreender os outros e de trabalhar com eles.

Inteligência intrapessoal é faculdade de se formar de si próprio uma representação precisa e fiel e de utilizá-la eficazmente na vida.

² Inteligência emocional abrange as competências tais como: a capacidade de se motivar e de ser perseverante; controlo dos impulsos, e a capacidade de adiar a satisfação; a capacidade de regular o humor e de impedir que a angústia altere as faculdades de raciocínio; a empatia; a esperança.

para a vida profissional, além de se revestir de uma grande utilidade na correcção e ajustando, da teoria assimilada à realidade prática da leccionação (Francisco, 2001). Aparecem a ele ligados momentos causadores de stress associados ao contacto com a realidade escolar nomeadamente: processo de supervisão, figura do supervisor, o comportamento dos supervisores e orientadores, os colegas estagiários, os alunos a que leccionam as actividades lectivas, o nível de apoio dado no estágio (qualidade e quantidade), formação recebida, motivação inicial, sucesso educativo (Francisco e Pereira, 2002). Estes são factores que condicionam o grau de stress, a resposta a dar e os ajustamentos comportamentais a efectuar pelos alunos estagiários no ano de estágio. Esta ideia é reforçada em Francisco (2001: 118), ao referir que a dificuldade que este processo representa, seja ela devido à pressão que representa, estagiário (E14) *“Acho que deveria ser com menos pressão, pois muitas vezes as aulas correm melhor quando não estamos a ser avaliados, ou seja, sob pressão”*, ou devido às diferenças entre opiniões do professor supervisor e professor cooperante, estagiário (E27) *“o supervisor cooperante defende um estilo próprio, não gostando de variar o estilo; o professor coordenador defende/encoraja a criatividade e a variedade de estilos de ensino”*, ou ainda o sentimento que a observação/avaliação provoca nos alunos estagiários, como se lê na resposta do estagiário (E14): *“Quando sei que estou a ser observada pelo orientador, fico um pouco nervosa (...)”*. Este rol de situações, altamente exigentes do ponto de vista físico e psicológico, são responsáveis pelo enorme desgaste vivido no final do estágio. E, nesta fase, o jovem professor encontra-se muito vulnerável e é, muitas vezes, incapaz de resistir às pressões de conformidade das normas institucionais, dividido entre os valores contraditórios da formação inicial e os que, de facto, são partilhados pelas escolas (Pereira e Francisco, 2004). Contudo, os níveis de stress sentidos no estágio são tanto maiores quanto o risco/ameaça percebido e, cada aluno estagiário *“reage de uma forma única e, por vezes, de formas diferentes face a situações muito semelhantes”* (Caires, 2001: 100).

4.1. Fontes indutoras de stress no aluno estagiário

Vários são os stressores responsáveis apontados na literatura como estando associados ao grande desgaste sentido no ano de estágio. Destacamos, entre os vários, os

stressores institucionais, inter e intrapessoais, os de ordem formativa e, finalmente, os profissionais.

Os stressores institucionais surgem ligados às variáveis contextuais, incluindo os recursos materiais e físicos da escola e diferentes actores educativos. O seu novo papel, a nova postura, o respeito pelas normas e valores da profissão, o tipo de acolhimento na escola onde vai realizar o estágio (muitas vezes desagradável), bem como a conquista de aprovação por todos os membros da comunidade escolar, são alguns exemplos de factores de stress institucionais (Galvão, 1996; Machado, 1996; Jesus e Esteve, 1997; McNally, 1997). A este propósito Caíres (2001), num estudo efectuado em 1997/98 com uma amostra de (N= 282) estagiários, refere que 21% destes alunos sentiram falta de apoio de vários agentes educativos: supervisores, diferentes profissionais da instituição e administração; 22% menciona “pouca abertura da instituição aos novos elementos” e, 16% invoca dificuldades de trabalho em equipa.

Outros stressores percebidos, pelos alunos estagiários, relacionam-se com as dificuldades de comunicação (vertical e horizontal), dificuldades no acesso a determinados recursos físicos e materiais da escola, obrigações burocráticas, atribuição de turmas problema, exploração de que são alvo pelos outros professores na organização de actividades / dinamização da escola, escolas mal equipadas, salas pequenas, elevado número de alunos por turma; material didáctico ou laboratorial parco, antiquado ou inexistente (Veenman, 1984; Galvão, 1996; Head *et al.*, 1996; Machado, 1996; Capel *et al.*, 1997; Silva, 1997; Caíres, 2001; Jesus, 2002). São igualmente referidas as deslocações até ao local de estágio e as preocupações com o dinheiro (Ludke, 1996, citado por Caíres, 2001).

Dando conta deste último pormenor Cirne (2000: 15) refere que o “vencimento atribuído ao estagiário (aproximadamente 133 mil escudos líquidos), fica muito aquém do necessário para a sua sobrevivência, tendo em consideração que, todo o custo do material considerado indispensável para o sucesso de uma aula é totalmente suportado pelo mesmo. Estas despesas poderão ainda aumentar se o estagiário ficar colocado fora da sua área residencial, como acontece na maior parte dos casos”.

A este rol de situações já enunciadas acrescentamos as condições em que decorre o estágio, o grau de aceitação dos estagiários, organização do estágio, recursos limitados, excessiva burocracia, dificuldades de comunicação, divergências entre superviso-

res (Galvão, 1996; Caires e Almeida, 1997; Capel *et al.*, 1997; Francisco, 2001; Francisco *et al.*, 2004).

Os stressores intra e interpessoais concentram-se à volta de si (auto-conceito, auto-estima, identidade vocacional, etc.) e da relação que se estabelece com os que lidam de perto com o aluno estagiário (supervisores, alunos, colegas de estágio, família amigos, namorado(a), esposas(os)...).

Como principais stressores intrapessoais para os alunos estagiários Caires (2001) inúmera os problemas relacionados com o auto-conceito e problemas de auto-eficácia (46% e 18% respectivamente).

No que respeita aos stressores interpessoais, relativamente ao supervisor, os principais motivos de stresse encontram-se relacionados com a avaliação a que estão sujeitos – sentir-se constantemente avaliado quer pelos supervisores (instituição superior e escola), quer por todos os outros elementos da instituição onde estagia (Machado, 1996; Silva, 1997; Capel *et al.*, 1997; Francisco, 2001; Ruas, 20001); incompatibilidades quer em termos de orientações filosóficas, quer de estilo de ensino, responsabilidades atribuídas tidas como excessivas, disponibilidades do supervisor, comunicação ineficaz ou falta de feedback, desconfiança mútua, o ter que satisfazer muita gente – conforme a música assim se dança (Head *et al.*, 1996; Machado, 1996; Capel *et al.*, 1997; Silva, 1997; Francisco, 2001; Ruas, 2001). Esta pressão da avaliação é bem expressa em Cirne (2000: 15) onde refere que “todas estas horas de ansiedade, e por vezes desespero, serão então rapidamente esquecidas, basta, para tal, que a avaliação final surja como um reflexo de todo o empenho que o estagiário colocou no seu trabalho ao longo do ano”. Também Coimbra *et al.* (2001:58) refere as injustiças relativamente à avaliação final do estágio e, receio das aulas assistidas “a presença dos orientadores é, pois, vista como um factor intimidante (...) a que não será alheia a consciência do papel de avaliador que o supervisor também desempenha e o receio de, perante ele, cometer falhas do foro científico e/ou pedagógico”. Outras situações indutoras de stresse referidas são nomeadamente: a figura do supervisor e o apoio prestado por este (Alarcão, 1996; Galvão, 1996; Faustino, 1997; Francisco, 2001; Ruas, 2001; Francisco e Pereira, 2002); prazos a cumprir e excesso de trabalho (Capel *et al.*, 1997; Francisco *et al.*, 2004); turmas difíceis e maus horários (Sprinthall e Sprinthall, 1992, citado por Caires, 2001). Machado (1996) refere as tarefas excessivas como fonte indutora de stresse. A este propósito referiria-

mos a passagem de uma estagiária “quando fiz estágio, as minhas orientadoras praticamente obrigavam os seus “bichos” (que eram as desgraçadas das estagiárias) a fazer aulas que mais pareciam obras de arte com actividades diversificadas mirabolantes, coisas completamente novas, nunca usar o manual, uma delas era assim, acreditam que nos chegou a dizer que se tivéssemos que usar um texto do manual que o passássemos a computador para dar aos alunos, NUNCA tirar fotocópia ou usar o livro, pelo menos, numa aula assistida” (saladosprofessores.com, 2003).

Alguns autores acrescentam à lista anterior de stressores: a relação com os colegas, onde incluem a competição entre estagiários, divisão de tarefas, os diferentes ritmos e formas de trabalhar, diferentes estilos de personalidade (Pacheco, 1995; Galvão, 1996; Machado, 1996). No que respeita à relação com os alunos surgem como fontes de stress a indisciplina, o baixo rendimento / empenhamento dos alunos e as elevadas expectativas. Estas também podem surgir como principais fontes de satisfação profissional quando encaradas pela positiva (Placek, 1982; Macleod, 1988; Carreiro da Costa *et al.*, 1992; McNally *et al.*, 1997; Francisco, 2001; Jesus, 2002). Relativamente às pessoas mais próximas (amigos, familiares, namorados(as), esposos(as)...) são relatadas as dificuldades em encontrar tempo e disponibilidade emocional para gerir estas relações (Capel *et al.*, 1997; McNally *et al.*, 1997).

No que respeita aos stressores formativos, a principal ênfase vai para a formação e avaliação a que os alunos estagiários estão sujeitos durante o estágio. Destacam-se as planificações de todas as actividades, os momentos de observação e avaliação, reflexões pós observações, o duplo papel a que o aluno está sujeito, o domínio dos conteúdos, a avaliação das aprendizagens, os conhecimentos ou falta deles sobre legislação, as burocracias inerentes à profissão (justificação de faltas, processos disciplinares, preenchimento livros de ponto, alunos com necessidades educativas especiais), o “Dossier” de estágio (documento que compila todo o material e trabalho desenvolvido no estágio), falta de articulação entre supervisores da escola e da universidade (Oliveira, 1992; Alarcão, 1996; Galvão, 1996; Machado, 1996; Jesus e Esteve, 1997; Silva, 1997; Caires, 2001; Jesus, 2002). Numa investigação efectuada através de um questionário de resposta aberta, junto de 101 alunos estagiários portugueses de diversas instituições superiores e grupos disciplinares, Francisco e colaboradores (2004) encontraram as seguintes fontes indutoras de stress referidas no Quadro 6:

Quadro 6. Fontes de stresse do aluno estagiário (Francisco *et al.*, 2004)

Factores	Percentagem
Pressões específicas das expectativas dos alunos estagiários	15,40%
Indisciplina	14,24%
Supervisão	11,59%
Planificação / preparação de aulas	10,60%
Sobrecarga de trabalho	9,93%
Exigências curriculares	7,12%
Exigências do tempo	5,79%
Correspondência dos alunos	5,79%
Abordagem de conteúdos	5,30%
Insegurança	5,30%
Condições do trabalho	4,47%
Incompreensão dos professores	1,16%
Segurança profissional	0,83%
Local de estágio	0,83%
Número de alunos por turma	0,66%
Outros	0,99%

Num outro estudo, efectuado por Francisco e colaboradores (2004), onde procuraram concretizar e demonstrar mais concretamente a realidade stressante do estágio e com recurso a análise factorial, encontraram os seguintes factores de stresse: indisciplina, supervisão, correspondência dos alunos, planificação do trabalho, sobrecarga de trabalho, abordagem dos conteúdos, condições de trabalho e pressões específicas do estágio.

Caíres (2003), numa referência aos alunos que ponderam desistir, menciona como principais causas: desgaste físico, má relação com os colegas, problemas pessoais / desgaste emocional, desmotivação, desilusão com o sistema de ensino, insatisfação com o curso escolhido, má relação / insatisfação com os orientadores, dificuldades de adaptação à escola, insegurança pessoal e insatisfação com a nota (só consta na segunda aplicação).

Os stressores profissionais que afectam os alunos estagiários são idênticos aos da profissão docente, nomeadamente, más condições de trabalho, indisciplina dos alunos, fraco envolvimento dos encarregados de educação na educação dos seus educandos, pouca experiência, dificuldades de colocação no mercado de trabalho (Veenman, 1984;

Kyriacou, 1987; Head *et al.*, 1996; Travers e Cooper, 1996; Mota-Cardoso, 1999; Jesus, 2002; Mota-Cardoso *et al.*, 2002;). Esta é a dura realidade que o aluno estagiário encontra no final do ano lectivo, “justamente quando o estagiário se sente pronto para pôr em prática tudo o que lhe foi dado a conhecer pela experiência acabada de viver, brusca-mente confrontado: a remota e mesmo inexistente hipótese de ser colocado numa qualquer escola deste país” (Cirne, 2000: 15), ao que Head *et al.* (1996) designa de procura de trabalho.

Juntamos a esta situação a “forma castigadora quando, concurso atrás de concurso, o jovem professor vai criando as maiores expectativas, ao mesmo tempo que os colegas mais experientes nos vão dizendo em tom de chacota: não me digas que ainda tinhas esperança de ficar colocado?” (Cirne, 2000: 15).

Coimbra e colaboradores (2001), num estudo com alunos estagiários de línguas identificaram como principais receios, em relação ao estágio, o receio de não ser colocado a seguir ao ano de estágio. Estes mesmos autores referem ainda outros medos que os alunos estagiários enfrentam, nomeadamente: o não conseguirem controlar a eventual indisciplina dos alunos, cometerem falhas científicas durante a exposição da matéria, não saberem a resposta para alguma duvida colocada pela turma, insegurança na gestão do tempo de aula e a adaptação aos vários ritmos de aprendizagem dos alunos.

Num estudo efectuado por Misra *et al.* (2000) com uma amostra de 249 estudantes universitários identificaram como principais fontes de stresse a mudança, o conflito, a frustração e stresse pessoal.

Verificaram também que os estudantes do sexo masculino tinham níveis de stresse mais elevados na pressão e no stresse pessoal, enquanto que o sexo feminino apresentava níveis mais elevados stresse na frustração, stresse pessoal e na pressão. Nos testes comparativos efectuados verificaram que a única diferença significativa, entre sexos, ocorria no stresse pessoal, sendo as mulheres as que apresentavam valores mais elevados.

Perante a diversidade de factores de stresse referidos, a que o aluno estagiário está exposto, coloca-se-nos a questão: como é que o aluno estagiário consegue viver, ou melhor, sobreviver? E quais as consequências, para o estagiário, de todo este stresse vivenciado?

4.2. Sintomas e consequências do stresse nos alunos estagiários

A presença de sintomas físicos, comportamentais e emocionais pode realçar um mau ajustamento, do aluno estagiário, ao grande desgaste e stresse sentido no ano de estágio. De facto, das principais consequências/sequelas, referidas na literatura, que poderão afectar os alunos estagiários, quando expostos ao stresse e desgaste que o estágio induz, destacam-se as relações com os outros, a baixa performance, a baixa auto-eficácia, níveis elevados de ansiedade, depressão, além de outras também relacionadas com a saúde física e mental (Dunham, 1992; Jesus, 2002).

Caires (2001), num estudo efectuado com alunos estagiários da Universidade do Minho, menciona como problemas alterações do sono, alterações do apetite, elevados níveis de ansiedade, problemas de saúde, afastamento voluntário ou involuntário dos outros, alterações do auto-conceito, desgaste físico e psicológico e sentimentos depressivos como: angustia, ansiedade, tristeza, tensão e desespero.

Do vasto rol de sintomas frequentes, Head e colaboradores (1996) referem, nomeadamente, perturbações do sono, mudanças de humor, dores nas costas, doenças várias nomeadamente gripes e alterações do ciclo menstrual.

Silva (1997) refere as queixas físicas, nomeadamente cansaço e as queixas psicológicas como angustia e frustração como principais problemas sentidos pelos professores em início de carreira. Capel e colaboradores (1997) destacam sintomas como: perda de interesse pelas actividades de lazer, afastamento dos colegas (voluntário ou involuntário), fadiga persistente, constipações/dores de cabeça frequentes, problemas digestivos, humor irritável, e choro frequente. Além dos já referidos, enumera também um conjunto de sintomas cognitivos: hesitações, pensamento confuso, dificuldade em tomar decisões e insegurança, sentidos neste tipo de população.

Caires e Almeida (1997) num estudo efectuado com 65 alunos estagiários, verificaram que 48% destes alunos manifestavam um desgaste geral elevado (30%) ou muito elevado (18%). Verificaram ainda que 39% referiam um desgaste elevado (29%) ou muito elevado (10%) a nível físico. Contudo, o número de alunos que referia o desgaste psicológico no nível máximo (muito elevado) era superior ao do nível máximo físico (24% elevado e 16% muito elevado). É de referir ainda que a margem de alunos que se

diziam pouco cansados variava entre 4% e 9%. Anteriormente, também Head e colaboradores (1996) e Capel e colaboradores (1997), encontraram resultados semelhantes aos do estudo anteriormente referido. Francisco e colaboradores (2003) num estudo efectuado com 105 alunos estagiários de Escolas Superiores de Educação e Universidades, encontraram um conjunto de sintomas físicos, comportamentais e cognitivos que se manifestam com mais frequência neste período. Neste estudo, os sintomas cognitivos explicavam 26.79% da variância, destacando-se expressões como: dá-me vontade de desistir de tudo, fico sem moral para trabalhar ou ainda a minha autoconfiança fica a zero. Os sintomas físicos explicavam 21.08% da variância, emergindo como principais sintomas a sudação, dores de cabeça e tensão muscular. Finalmente, os sintomas comportamentais explicam 10.42% da variância surgindo com mais peso: não consigo estar muito tempo no mesmo local, afasto-me de tudo e de todos e tenho rubor facial.

Misra e colaboradores (2000) com uma amostra de 249 estudantes universitários identificaram como principais sintomas de stresse as reacções emocionais (medo, ansiedade, preocupação, raiva, culpa ou depressão), reacções cognitivas, comportamentais (gritar, fumar, irritabilidade...) e fisiológicas (suor, tremer, perda ou ganho de peso...). Os resultados mostraram, ainda, que o sexo feminino apresenta médias mais elevadas que o sexo masculino em todas as categorias de sintomas. Contudo, não se verificou diferenças significativas entre eles excepto nos sintomas fisiológicos.

Num estudo realizado por Francisco *et al.* (2005c) em 517 alunos estagiários (24.8% do sexo masculino e 75.5% do sexo feminino), utilizando como instrumento de avaliação o Symptoms Checklist (SC) – Lista de Sintomas de Stresse de Bartone *et al.* (1989, versão Portuguesa adaptada por Francisco, Pereira e Pereira, 2005) identificaram, como principais sintomas de stresse nos alunos estagiários portugueses, a depressão ou afastamento, ansiedade generalizada e queixas somáticas. Verificaram ainda a existência de diferenças significativas quer nos sintomas em geral, quer nas diferentes sub escalas, sendo as alunas estagiárias as que apresentavam valores mais elevados.

Contudo, a expressão destas consequências é muitas vezes mais experimentada pelos alunos que mais investem no estágio (Caires, 2001) embora haja um conjunto de variáveis pessoais que interagem com as manifestações/consequências do stresse e que influenciam o aparecimento destas.

4.3. Estratégias de coping/confronto dos alunos estagiários

As consequências do stress provocadas pelo mau ajustamento e grande desgaste que o estágio induz, só se constituirão como um problema se o aluno estagiário não conseguir lidar adequadamente nem consigo próprio nem com o trabalho que está a realizar. Assim, são várias as estratégias identificadas por Head e colaboradores (1996) utilizadas por estes alunos para lidar adequadamente com os stressores do dia-a-dia, nomeadamente: praticar desporto, fumar, comer e beber mais que habitualmente, ou ainda, recorrer a anti depressivos. Esta última estratégia foi também identificada nos estudos realizados por Capel e colaboradores (1997).

Num estudo realizado com alunos estagiários portugueses, Francisco e colaboradores (2003) encontraram dois tipos de estratégias de *coping* para lidar com as situações vividas no estágio: o *coping* centrado no individuo e o *coping* centrado no outro. Neste estudo, o *coping* centrado no indivíduo explicava 23.75% da variância, destacando-se: procuro desviar o pensamento para coisas positivas, procuro ver o lado positivo da questão, evito estar sozinho, entre outras. O *coping* centrado no outro explicava 19.47% da variância surgindo com mais peso: efectuo umas saídas nocturnas, saio para me distrair ou saio com os amigos para conversar ou desabafar.

Galvão (1996) refere como estratégia de *coping* o recurso, dos alunos estagiários, ao grupo de amigos como um importante factor de ajuda / equilíbrio. Esta rede social construída na universidade ou ao nível do estágio constitui, muitas vezes, um importante ponto de referência, na medida em que lhes permite partilhar as experiências vividas, permite-lhes comparar o grau de eficácia das suas respostas às “exigências que lhe são colocadas bem como comparar os progressos que vão efectuando” (Caires, 2001: 110). Esta rede social surge também apontada como um bom suporte social (*idem*, 2001) ajudando-o a desdramatizar as situações difíceis e a encontrar, em conjunto, as soluções mais adequadas. Contudo, também a namorada, a família e os amigos são apontados como importantes factores, nos “altos e baixos”, de apoio que caracterizam esta experiência na medida em que ajudam a diminuir a elevada carga emocional do aluno estagiário (McNally *et al.*, 1997), funcionando como “amortecedores” do choque negativo do stress sobre os estagiários.

Galvão (1996) refere, ainda, a instituição de estágio como um determinante à sua “sobrevivência” na medida em que a existência de boas condições de trabalho e de boas relações com os outros profissionais, permite-lhes ter, ali, um bom suporte, em termos de apoio, conselhos, advertências ou mesmo empréstimo de material, para lidar mais adequadamente com as exigências e dificuldades que vão surgindo ao longo deste período.

Dentro deste suporte social, a que o aluno estagiário pode recorrer, outra “figura” importante são os supervisores e o grau de satisfação com estes, pois podem funcionar como um importante apoio emocional e factor de redução de tensões (Oliveira, 1992; Alarcão, 1996; Francisco, 2001).

Paralelamente ao apoio prestado por toda a rede social, criada pelo aluno estagiário, há ainda a ponderar um conjunto de factores de ordem interna a que Antonovsky (1987) definiu de sentido de coerência. Este não é mais que uma orientação global que expressa a extensão em que uma pessoa tem um sentimento de confiança generalizado e estável, embora dinâmico, e que se traduz nos seguintes aspectos: a) na capacidade de compreensão dos estímulos que derivam dos seus ambientes internos e externos, capazes de dar significados intelectuais às situações, no decurso da sua vida, sendo percebidos como estruturados, previsíveis e explicáveis; b) na capacidade de gestão em que o indivíduo percebe a existência de recursos para fazer face às exigências colocadas por esse estímulo, ou seja, tem a sensação de que é capaz de enfrentar e gerir os desafios de uma forma ponderada e de ser bem sucedido; c) e na capacidade de investimento, ou seja, estas exigências constituem desafios, merecedores de investimento e empenho representando os elementos motivacionais a dimensão que a pessoa sente que a sua vida faz sentido, não apenas a nível cognitivo mas também a nível emocional.

Por outras palavras, é o dar um sentido ou uma ordem à sua existência ou experiência, e a crença ou convicção que tem capacidade ou recursos para fazer frente aos desafios que estão a emergir.

O sentido de coerência é, para Antonovsky, o determinante maior do estado de saúde.

4.4. Suporte social do aluno estagiário

Abordar a temática do suporte social no estágio pedagógico significa, inquestionavelmente, entrar no domínio da psicologia da saúde, onde os aspectos sociais continuam, hoje, a ser objecto de controvérsia, tanto no que diz respeito ao modo de os avaliar, como aos aspectos sociais a adoptar (Dunbar *et al.*, (1998). Contudo, não é nosso objectivo fazer um estudo epistemológico do suporte social, razão pela qual, relativamente a este tema fazemos apenas uma simples referência e que ao ser feita pretende registar algumas questões sobre a interpretação do suporte social.

O suporte social pode ser definido, de acordo com Sarason e colaboradores (1983: 127), como “a existência ou disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós”. Pode também ser entendido como a informação que leva o indivíduo a acreditar: que as pessoas gostam dele e que se interessam por ele, que é um indivíduo que tem valor e, finalmente, que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas (Cobb, 1976). Ou ainda, pode ser entendido como recurso colocado ao dispor dos indivíduos em resposta às solicitações de ajuda (Dunst e Trivette, 1990). É também percebido como alívio do distresse, podendo ajudar a inibir o aparecimento de doenças bem como ter um papel positivo na recuperação da doença (Rodin e Salovey, 1989, citado por Ribeiro, 2004). Para Canavarro (1999) é um processo interpessoal que produz sempre resultados positivos, diminuindo o grau de stresse sentido e contribuindo para o bem-estar global do indivíduo. Pode ainda ser entendido como “qualquer informação, falada ou não, e/ou auxílio material oferecidos por grupos e/ou pessoas, com os quais teriam contacto sistemático, que resultam em efeitos emocionais e/ou comportamentos positivos (Minkler, 1993 citado por Valla, 1998: 156).

Vários autores têm distinguido diversos tipos de suporte social. Cohen e McKay (1984) distinguem suporte social psicológico (refere-se ao ceder de informação ao indivíduo) e suporte social não psicológico (refere-se ao apoio social sentido pela pessoa). Cramer e colaboradores (1997) falam de suporte social percebido (é o suporte social que o indivíduo entende como disponível se necessitar dele) e de suporte social recebido pelo indivíduo.

Este suporte social pode assumir dois tipos de fontes: a formal que abrange as organizações formais que estão organizadas para fornecer ajuda aos indivíduos que necessitam dela como hospitais, serviços de saúde, médicos, psicólogos, entre outros; e a informal que inclui os indivíduos que podem dar apoio nas actividades e dificuldades do dia-a-dia, sendo exemplos os familiares, os amigos, os vizinhos, os padres, entre outros (Dunst e Trivette, 1990). Estes mesmos autores também referem que este suporte social pode apresentar um conjunto de dimensões que se têm mostrado importantes para o bem-estar das pessoas, tais como a extensão (número de pessoas) da rede social, existência de relações sociais (casamento, pertença a grupos sociais tais como clubes), frequência de contactos, necessidade de suporte expressa pelo indivíduo, tipo e quantidade de suporte disponibilizado pelas pessoas que compõem as redes sociais existentes, consonância do suporte social com as necessidades indivíduo, sua utilização (número de vezes que o indivíduo recorre às redes sociais), dependência (a confiança de está presente quando necessita), reciprocidade entre o suporte social recebido e fornecido, proximidade sentida para com os membros que disponibilizam suporte social e a satisfação com a utilidade e nível de ajuda sentidos pelo indivíduo.

É importante referir que, muitas vezes, se tem confundido o conceito de apoio social com o conceito de rede social (Teixeira, 2004). Esta pode ser definida como “a soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou que define como diferenciadas da massa anónima da sociedade. Essa rede corresponde ao nicho interpessoal da pessoa e contribui substancialmente para seu próprio reconhecimento como indivíduo e para a sua auto-imagem” (Sluzki, 1997: 41). Esta rede social pode, segundo o mesmo autor, assumir importantes funções, tais como: a companhia social (realização de actividades conjuntas ou simplesmente o estar juntos), o apoio emocional (intercâmbios que conotam uma atitude emocional positiva, clima de compreensão, simpatia, empatia, estímulo e apoio), guia cognitivo e de conselhos (são as interacções destinadas a partilhar informações pessoais ou sociais, esclarecer expectativas e propiciar modelos de papéis), a regulação social (permite interacções que lembram e reafirmam responsabilidades e papéis, neutralizam os desvios de comportamentos que se afastam das expectativas colectivas permitindo uma dissipação da frustração e da violência favorecem a resolução de conflitos), ajuda material e de serviços (colaboração específica com base em conhecimento de especialistas ou ajuda física incluindo os ser-

viços de saúde), acesso a novos contactos que até então não faziam parte da rede social do indivíduo.

Um outro ponto importante, evidenciado na literatura, é a forte relação / correlação que o suporte social apresenta com a saúde (Broadhead *et al.*, 1983). Shwarzer e Leppin (1989; 1991, citados por Ribeiro, 2004) confirmaram que a má saúde era mais evidente entre os indivíduos que apresentavam um fraco suporte social. Igualmente Hohaus e Berah (1996) referem que existe uma associação entre a satisfação com o suporte social e a satisfação com a vida. Identicamente Ell e colaboradores (1992), num estudo com 369 doentes de cancro, concluem que há evidência substancial entre o suporte social e as relações sociais e a sobrevivência das pessoas com cancro. Também Ribeiro (1994), num estudo com jovens em que cruza várias medidas susceptíveis de avaliar diferentes dimensões de suporte social, fornecidas por vários agentes, confirma que, para a população portuguesa a fonte de suporte social mais importante é a família.

Estes efeitos do suporte social na saúde que têm sido estudados abrangem, de acordo com Singer e Lord (1984), quatro grandes categorias. A primeira sustenta que o suporte social protege contra as perturbações induzidas pelo stresse, ou seja, impede que o stresse afecte negativamente as pessoas, sendo neste sentido encarado como um moderador ou mediador do stresse. A segunda argumenta que a não existência de suporte social é fonte geradora de stresse. A terceira refere que a perda de suporte social é um stressor na medida em que se o perde o stresse surge. Finalmente a quarta sustenta que o suporte social é benéfico na medida em que torna as pessoas mais fortes e em melhores condições para enfrentar as vicissitudes da vida, ou seja, o suporte social é um recurso disponível para enfrentar o stresse.

Podemos assim dizer que o suporte social favorece o bem-estar físico, psicológico, melhora a performance profissional dos indivíduos, aumenta a capacidade de coping além de ser um amortecedor “*buffering*” do impacto do stresse na saúde, estando associado, a falta dele, à redução do bem-estar e/ou o agravamento dos efeitos dos stressores (Dunbar *et al.*, 1998; Costa e Leal, 2004; Couto e Guerra, 2004).

Em síntese diremos que as relações sociais conduzem a um melhoramento ou efeito benéfico na saúde física e mental do indivíduo.

4.5. As (des)compensações do trabalho

O trabalho é a “oportunidade de crescimento, de realização, de expressão das potencialidades pessoais, de reconhecimento por parte dos outros, de realização social construtora da individualidade” (Ramos, 2001: 27). É, ao mesmo tempo, considerado, desde a revolução industrial – séc. VIII, “um elemento central na vida de cada pessoa e um factor regulador da vida em sociedade” (*idem*, 2001: 11). Manifesta, contudo, uma dupla faceta: fonte de bem-estar físico e mental e, fonte indutora de stress (Martin, 2004).

Como fonte de bem-estar, o trabalho, é uma poderosa forma de expressão humana (personalidade, identidade, a sua coerência com a vida, as suas necessidades e valores, as suas aspirações, a sua realização) revelando-se, ao mesmo tempo, como uma dimensão fulcral na existência humana. No pensamento económico, o trabalho, é o elemento principal do aumento da riqueza, representando, no seio da sociedade em que vivemos, o poder de cada indivíduo de, através dele, satisfazer as suas necessidades básicas próprias (aquisição de bens e serviços), garantir a autonomia individual e assegurar uma posição social. Este serve, também, para a generalidade das pessoas encontrarem a sua realização pessoal, participar na construção da sociedade e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação com o outro (socialização). Também no pensamento de Marx, o trabalho representa, em primeiro lugar, a expressão da identidade da pessoa, pois, pelo trabalho o homem acrescenta ao mundo algo de si mesmo; em segundo lugar, a ligação das pessoas umas às outras através das interações que o trabalho proporciona (socialização); e em terceiro lugar, o instrumento através do qual o indivíduo transforma o mundo. Em síntese, podemos referir que “o trabalho é um bem, pois é ele que permite definir o estatuto, isto é, a dignidade social do indivíduo e a forma como é representado pelos outros” (Ramos, 2001: 26), pelo que deveria considerar-se como um valor a veicular implicitamente em contexto educativo.

No entanto, hoje, o trabalho ocupa um grande número de horas diárias penosas e fisicamente exigentes com “uma ênfase muito mais severa na competição, tanto sob o ponto de vista organizacional como individual” (Martin, 2004: 172), onde as pessoas se “têm que desdobrar, excedendo-se em esforço, dedicação e tempo disponibilizado (...)

caso contrário, correm o sério risco de serem dispensados” (Ramos, 2001: 29). Esta pressão, sobre quem trabalha, “anuncia uma nova era de insegurança generalizada em que estar desempregado ou ter medo de ficar desempregado no futuro pode ter um impacto ainda pior na nossa saúde mental e física” (Martin, 2004: 171). Esta crescente pressão e exigências tem arrastado consigo níveis decrescentes de satisfação profissional ao mesmo tempo que registam subidas significativas dos indices de absentismo por doença (Comisión Europea, 1999). Também nos Estados Unidos, as perturbações devidas ao stresse relacionado com o trabalho constituem uma categoria de problema em crescimento rápido, tendo duplicado o número de pessoas que recebem aconselhamento para reduzir o stresse relacionado com o trabalho entre a década de 80 e meados da década de 90 (Martin, 2004). Na União Europeia um em cada quatro trabalhadores queixa-se de stresse no trabalho e um em cada cinco de *burnout* (Comisión Europea, 1999).

O stresse relacionado com o trabalho, além de tornar as pessoas infelizes, é mau para a saúde, tornando os empregados mais propensos a acidentes, ao absentismo e menos produtivos. Estas causas têm, ainda, um enorme impacto económico calculando-se que o problema custe à União Europeia pelo menos 20 mil milhões de euros por ano em tempo perdido (50% a 60% dos dias de trabalho) e despesas de saúde (Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, 2002a; Cox e Rial, 2002).

Nos Estados Unidos “os custos económicos do stresse (medidos em termos de absentismo, baixa produtividade e cuidados de saúde) foram avaliados em mais de 150 biliões de dólares por ano” (Martin, 2004: 173).

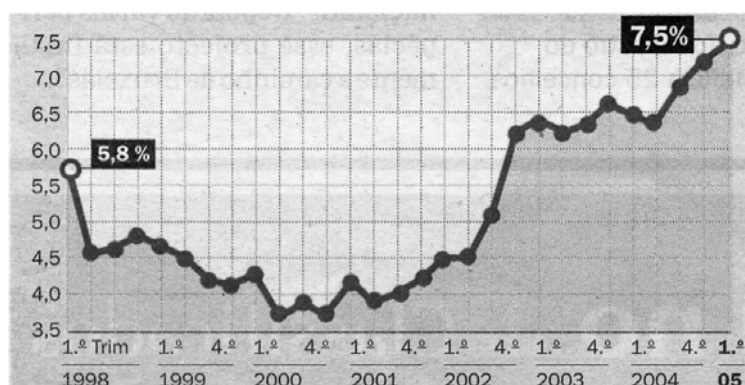
Contudo, por mais stressante que possa ser o trabalho, a falta dele, pode infligir maiores danos à saúde física e mental dos indivíduos, nomeadamente, “os desempregados vivem muito pior do que as pessoas que têm emprego: têm uma incidência muito mais elevada de doenças graves como cancro do pulmão, doença cardíaca e bronquite, mais problemas psicológicos como depressão, neurose e ansiedade crónica e taxas muito mais elevadas de suicídio ou tentativa de suicídio” (*idem*, 2004: 180). Além destes, a taxa de mortalidade também é 20% mais elevada nos desempregados segundo dados do estudo “Office of Population Censures and Surveys (OPCS)” (*ibidem*, 2004).

Parece-nos relevante, neste momento, referir que estamos perante uma situação muito grave, tendo a taxa de desemprego atingido 7,5% no primeiro trimestre de 2005

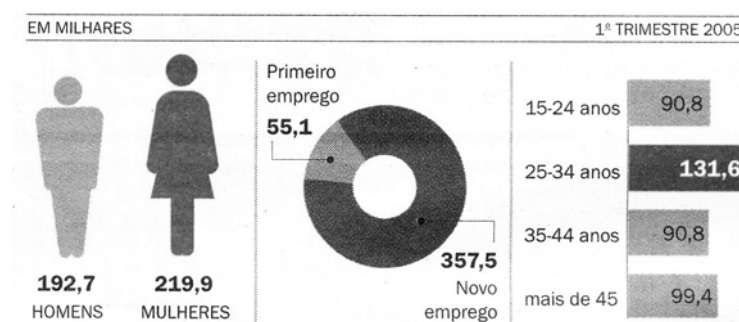
(cf. Quadro 7), o valor mais elevado desde 1998, de acordo com os dados revelados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), sendo as mulheres as mais afectadas.

Também os jovens entre os 25 e os 34 anos foram particularmente penalizados pela falta de trabalho (cf. Quadro 8). Do mesmo modo, os desempregados à procura de um novo trabalho apresentaram os maiores acréscimos, tendo em conta a variação trimestral (mais 6,4%) e homóloga (18,4%), como também em termos absolutos (21,5 e 58,8 mil indivíduos, respectivamente). No global, a taxa de desemprego agora registada representa um aumento de 1,1 pontos percentuais face ao período homólogo (quando a taxa era de 6,4%) e de 0,4 pontos em relação ao trimestre anterior (7,1%). Na prática, de acordo com a contabilidade do INE, estão no desemprego 412 600 pessoas (INE, 2005).

Quadro 7. Taxa de desemprego em Portugal (INE, 2005)



Quadro 8. Caracterização da população desempregada (INE, 2005)



Ao nível da educação, mais de 30 mil docentes (Cartaxo, 2003; Ricardo, 2003; Ribeiro, 2004) são confrontados (cf. Quadro 9) com “a remota e mesmo inexistente

hipótese de ser colocado numa qualquer escola deste país (Cirne, 2000: 15). Como podemos verificar, no quadro referido anteriormente, no concurso de colocação de professores efectuado pelo Ministério da Educação para o ano lectivo 2005/2006 candidataram-se 79584 docentes dos quais 50195 (63.07%) não pertencem aos quadros do Ministério da Educação. Os restantes 29389 (36.93%) são docentes pertencentes aos quadros de escola e que pretendiam mudar de escola. Dos 50 195 docentes apenas 10039 (20%) foram contratados por um ano lectivo, ou seja, até 31 de Agosto de 2006. É ainda de referir, que muitos destes docentes vão ter horários lectivos incompletos e, muitos deles, menos de 10 horas lectivas. Como podemos constatar 50.5% dos docentes não obtiveram colocação, o que demonstra a crise de emprego na educação traduzida na dificuldade em conseguir colocação numa escola. Todavia, esta crise de emprego na escola está associada a outras variáveis como redução do número de alunos nos últimos anos, elevado números de alunos por turma, (des)regularização do sistema de formação, entre outras.

Quadro 9. Docente colocados nas escolas (Ministério da Educação, 2004; 2005)

Ano	N.º docentes a concurso	Colocados	Percentagem
2004 *	109 591	70 000	63.9%
2005**	79 584	39 428	49.5%

* Não foram colocados (26.1%) docentes

** Não foram colocados (50.5%) docentes.

Verificamos hoje, pelos números apresentados, que estamos perante uma situação muito grave e também muito selectiva na medida em que são sobretudo os desempregados à procura do primeiro emprego, sobretudo jovens, os mais afectados. A taxa de desemprego entre estes situa-se nos 14% e cresceu 78%, no período de um ano (2002/2003), no grupo etário dos 25 aos 34 anos, crescendo o desemprego, nos licenciados, num espaço de um ano 38% (Cartaxo, 2003). Este cenário fica pintado mais de negro quando sabemos que todos os anos as Universidades portuguesas formam entre sete e dez mil candidatos ao desemprego (no concurso para o ano lectivo (2004/2005)

cerca de 11 000 nunca tinham dado aulas até 31 de Agosto de 2003) porque encontram um sistema sobrelotado, que insiste em manter as portas fechadas. Por isso, as Universidades e/ou Institutos Politécnicos “favorecem, hoje mais que ontem, um clima de competição, ele próprio ligado à dificuldade em encontrar emprego” (Dortu, 1991: 13).

Alves e Oliveira (2005) num estudo com 100 professores do 2º Ciclo do Ensino Básico dos concelhos de Vila Real e Bragança, dos quais 50 são professores desempregados recém licenciados (2002/2003) e 50 professores empregados, em que o objectivo era mostrar que o desemprego ou o retardamento da entrada na actividade profissional da docência, pela situação de vulnerabilidade psicossocial que implica é indutora de stress e pode ter implicações no seu bem-estar e na saúde, verificaram que os professores desempregados possuem um nível de stress global significativamente mais elevado que os professores em actividade, manifestando-se, sobretudo, através de tensões sócio – emocionais, físicas, acompanhado de tendências depressivas e de perturbações físicas. Contudo, não foi verificada diferença entre homens e mulheres, o que significa que ambos vivem a situação da mesma forma. Todavia, os jovens (22-26 anos) manifestam significativamente mais stress que o grupo dos mais velhos (27-52 anos). Também os professores desempregados obtêm médias mais elevadas que os professores empregados, com um grau de significância elevado sobretudo nas duas dimensões: tensão sócio – emocional e tensão física e depressiva. Os professores desempregados isolam-se socialmente, o que revela uma vulnerabilidade psicossocial elevada e sérios riscos para a saúde se soluções não forem rapidamente postas em prática.

O desemprego significa frequentemente “a perturbação completa das relações familiares e sociais, depressão, alcoolismo e várias formas de violência afectando as condições de subsistência das pessoas, provocando danos psicológicos graves, destruindo qualificações e experiências profissionais adquiridas num país tão carenciado delas” (Cartaxo, 2003: 11). A sua frustração é relatada nas expressões “ver as portas do ensino fecharem-se logo no início de carreira é desanimador mas, quando se tem 60 anos, as portas transformam-se em muralhas”. Outro, refere, “perdi 15 anos da minha vida a acreditar que era possível dar aulas. Às vezes, penso que é uma luta contra moinhos de vento”. Ou ainda, “nunca pensei ter de recorrer ao meu *hobby* para sobreviver” (Ribeiro, 2004: 73). No mesmo estilo de desespero sustenta Cirne (2000: 15) “a forma castigadora quando, concurso atrás de concurso, o jovem professor vai criando as maiores expec-

tativas, ao mesmo tempo que os colegas mais experientes nos vão dizendo em tom de chacota: não me digas que ainda tinhas esperança de ficar colocado?”.

Esta perspectiva de desemprego, com que o aluno estagiário se confronta, é mais uma fonte indutora de stresse a juntar às inerentes que o próprio estágio, só por si, e amplamente referidas nas páginas anteriores, faz emergir.

Parte II – Estudo Empírico

5. Metodologia

O estágio pedagógico pela sua própria natureza, objectivos e características tem o poder de originar elevados níveis de stress e ansiedade nos alunos estagiários. A literatura existente fundamenta bem, conforme referimos nos capítulos precedentes, não só o impacto do stress e da ansiedade no rendimento e sucesso individual, mas também as implicações na Saúde e bem-estar físico e psíquico.

Este choque é tanto mais significativo quanto maiores forem as suas preocupações relacionadas com a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional e, como momento fundamental que condicionará a sua futura prática profissional, arrasta consigo a criação de expectativas em relação ao seu desempenho como professor. Assim, a constante exigência de respostas adequadas e imediatas, vividas numa experiência única de formação e acompanhamento, permite-nos perceber algumas das insuficiências desta situação.

Procurando compreender a realidade do estágio pedagógico de forma a podermos também contribuir para atenuar as discrepâncias entre as expectativas e a realidade que os alunos estagiários formulam quer acerca do estágio, quer das respostas que são dadas, procurámos desenvolver o presente plano de investigação.

Mas, como uma investigação social não é uma mera sucessão de etapas estabelecidas que se devem cumprir numa determinada ordem, as opções de construção e organização variam consoante a imaginação do investigador, do assunto a investigar, das condições de recolha da informação e, fundamentalmente, do método, do rigor metodológico, que possibilita a progressão do conhecimento acerca do objecto em estudo (Pardal e Correia, 1995). Acresce a esta perspectiva a possibilidade de as ciências humanas nos permitirem fazer a junção das metodologias quantitativas e qualitativas objectivando a “triangulação” de dados, de forma a adequar o estudo, o melhor possível, ao tema em causa, possibilitando a “desocultação” do não dito, ultrapassagem de alguma incerteza, enriquecimento da leitura e interpretação dos resultados, bem como naquilo que nos poderão ensinar após tratados (Almeida e Freire, 2000).

O tema em questão é um factor que condiciona, de certa forma, o tipo de técnicas escolhidas para a recolha dos dados. Por isso, a utilização de determinada técnica não é exclusiva de um dado tipo de pesquisa, podendo recorrer-se a uma combinação de técnicas dentro da mesma investigação, perseguindo o objectivo de obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas do fenómeno.

O presente estudo agrega aspectos quantitativos e qualitativos do comportamento humano, de forma a encontrar relações e explicações generalizáveis. Utiliza uma metodologia quantitativa com recurso a métodos descritivos, explorando as relações entre os dados que são associados e comparados, e métodos correlacionais para ver o grau de relação entre variáveis ou o grau de variabilidade de uma variável que é explicada por outra. Recorre-se também ao método qualitativo com o objectivo de procurar a globalidade e a compreensão do fenómeno pois, “reconhece-se que as pessoas interagem em função dos significados que as coisas, as outras pessoas e as condições têm para elas, sendo tais significados produzidos pela própria interacção e interpretação do sujeito” (Almeida e Freire, 2000: 98).

5.1. Problema e objectivos de estudo

O estágio pedagógico é uma das grandes preocupações na formação de professores pois surge como a primeira etapa da passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Constitui-se como um momento fundamental quer pelas expectativas que cria em relação ao seu desempenho como professor, quer pela experiência que vive de formação e acompanhamento. É um momento de aprendizagem do saber, saber-fazer, saber ser e julgar dos resultados das acções didácticas e pedagógicas executadas em contexto de sala de aula.

No entanto, quando confrontados com a realidade, situações difíceis ou imprevisíveis e a constante exigência de respostas adequadas e imediatas permitem-nos perceber algumas das suas insuficiências. Por isso, o ensino superior deve apostar na utilização de métodos pedagógicos que equilibrem o fornecimento de conhecimentos básicos com outros que permitam a aquisição de atitudes preventivas fundamentadas contribuindo, assim, para reduzir os altos níveis de stress do aluno estagiário.

Assim, de forma a promover o desenvolvimento do potencial de cada um; atenuar as discrepâncias entre expectativas pessoais e as respostas que são dadas; criar um ambiente no qual os seus membros possam desenvolver-se ao ritmo das suas capacidades num processo contínuo de aprendizagem; estimular os estudantes a transformarem-se em inventores de novas ideias e de novas formas de ensinar; articular e aplicar o conhecimento tornando os docentes e estudantes parceiros no processo de aprendizagem; encontrar os equilíbrios e procurar a sustentabilidade dos conhecimentos, constitui uma tarefa a atingir, neste momento, por todos os agentes de ensino.

Assim, dando continuidade à sequência de investigações por nós realizadas (Francisco, 2001; Francisco *et al.*, 2003) e à investigação que, ultimamente, tem evoluído no sentido do conhecimento dos processos cognitivos e das atitudes inerentes, procuramos estudar, de uma forma rigorosa e tão exaustiva quanto possível, a relação entre o aprender a ensinar e as implicações físicas e mentais que se desenvolvem neste processo complexo que é o estágio pedagógico. Nesta relação constata-se que muitos alunos estagiários, no final do estágio, não mostram o entusiasmo característico de quem se sente feliz face à sua iniciação na prática profissional. Este facto, enquadra em si uma vasta problemática que leva a questionarmos os motivos que determinam esta situação, conduzindo-nos à formulação do seguinte problema: *Em que medida o estágio pedagógico supervisionado, da formação inicial de professores, é um factor indutor de stresse nos alunos estagiários?*

Porque as questões existem, surgiu a necessidade de lhes encontrar resposta estabelecendo neste estudo, obviamente limitado nas suas possibilidades económicas e tempo, responder aos objectivos enunciados na introdução que seguidamente recordamos.

Em primeiro lugar, identificar, numa ampla amostra de alunos estagiários de vários cursos, as fontes, sintomas de stresse e as estratégias de *coping* utilizadas pelos mesmos; em segundo, estudar as relações entre as diferentes variáveis: stresse, sintomas, estratégias de *coping*, satisfação com o suporte social e medidas de saúde, incluindo a direcção das mesmas; em terceiro, analisar, nesta amostra, o efeito das variáveis moderadoras (satisfação com o estágio, estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social) sobre a saúde física e mental dos alunos estagiários, ou seja, procuramos verificar se estas variáveis amortecem o efeito do stresse.

De modo a conseguir um quadro o mais completo possível acerca do stresse e seus determinantes, interessa-nos ainda identificar a prevalência de consequências na saúde, física e mental, que o stresse induz nos respectivos alunos; pesquisar a relação entre o stresse e depressão/ansiedade em alunos estagiários; analisar as repercussões dos acontecimentos vividos no estágio sobre os alunos nomeadamente, identificar a insatisfação com o estágio pedagógico como um acontecimento de vida potencialmente relacionado com o stresse, a ansiedade e a depressão e, finalmente, reflectir sobre o estágio pedagógico num universo de desafios e mudanças constantes.

Desta forma, procuramos contribuir para conhecer o processo de estágio pedagógico, alertando para a necessidade do desenvolvimento de competências para lidar com a situação de estágio, identificando as insuficiências de ensino e suas causas, assim como encontrar as soluções de formação que suportem uma melhoria das competências de ensino do aluno estagiário, que previnam o aparecimento dos quadros de insucesso e abandono, promovendo, nomeadamente, o processo que envolve o ensinar a ensinar.

5.2. *Hipótese de trabalho*

Exposto o problema e objectivos do estudo apresentamos, seguidamente, as hipóteses de trabalho que estabelecemos para a realização da presente investigação, a saber:

5.2.1. Pressupostos gerais

1. O estágio pedagógico efectuado nas escolas é indutor de stresse.
2. O stresse proveniente do estágio pedagógico provoca no organismo o desenvolvimento de diferentes tipos respostas/sintomas.
3. O stresse percebido pelo aluno estagiário resultante das diferentes tarefas e desafios, que enfrenta no estágio pedagógico, está relacionado com os problemas de saúde.

4. Os desafios pessoais e profissionais que os alunos estagiários enfrentam exigem a mobilização e/ou desenvolvimento de estratégias de *coping*.
5. A prática desportiva e/ou actividade física tem um efeito amortecedor no stresse, nos problemas de saúde, nos sintomas desenvolvidos pelo organismo, além de proporcionar uma maior percepção de suporte social e uma maior satisfação com o estágio.

5.2.2. Hipóteses

1. A satisfação com o estágio varia na razão inversa do stresse percebido.
2. Existe uma relação directa entre as causas / fontes de stresse e o aparecimento dos diferentes sintomas de stresse.
3. Existe uma relação directa entre a satisfação com o estágio e a satisfação com o suporte social percebido.
4. O stresse evidenciado pelos alunos estagiários varia na razão directa dos problemas de saúde (depressão e ansiedade).
5. Os desequilíbrios/alterações (fisiológicas, cognitivos, comportamentais, depressão e ansiedade) provocadas pelo stresse são mediadas pelo grau de satisfação que os alunos estagiários sentem com o estágio, pelas estratégias de *coping* utilizadas e pela satisfação com o suporte social percebido.
6. Existem diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino relativamente ao stresse percebido, no tipo de sintomas de stresse sentidos, na utilização de diferentes estratégias de *coping*, na satisfação com o suporte social percebido e na percepção dos problemas de saúde.
7. Há diferenças significativas no que diz respeito aos alunos estagiários trabalhadores estudantes e os seus colegas, estudantes a tempo inteiro, no que respeita ao stresse percebido e problemas de saúde sentidos.
8. Existem diferenças significativas entre os alunos estagiários do nível de ensino Universitário e do nível de ensino Politécnico no que respeita ao stresse percebido, na satisfação com o suporte social e nos problemas de saúde sentidos.

9. Existem diferenças significativas entre a disciplina leccionada com o stress percebido e os problemas de saúde.
10. Existem diferenças entre os níveis de ensino onde se realiza o estágio pedagógico com o stress percebido pelos alunos estagiários e os problemas de saúde.
11. Existem diferenças significativas entre o número de alunos por turma e a percepção de stress pelo aluno estagiário e os problemas de saúde.
12. Existem diferenças na percepção de stress e sintomas de stress em função da distância percorrida da escola de formação até ao local de estágio.
13. Existem diferenças significativas nos alunos estagiários, consoante o número de vezes que comunica ou visita a família relativamente ao stress percebido, ao recurso a estratégias de *coping*, à satisfação com o suporte social e nos problemas de saúde.
14. Existem diferenças significativas entre os alunos estagiários que praticam actividade física regular e os que não praticam actividade física regular relativamente ao stress percebido, sintomas de stress sentidos, na utilização de diferentes estratégias de *coping*, na satisfação com o suporte social percebido e na percepção dos problemas de saúde.

5.3. Desenho do estudo

A metodologia, segundo Gil (1989), consiste na descrição da estrutura de um estudo: descrição dos procedimentos, métodos e técnicas necessários ao desenvolvimento da investigação para obtenção de conhecimentos mais seguros que os fornecidos por outros meios e com o objectivo fundamental de chegar à veracidade dos factos. Para que o conhecimento seja considerado científico é necessário determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento, identificando as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação.

Em respeito pela problemática apresentada e pela base teórica revista, elaborámos desta forma um estudo com as seguintes características: *Descritivo*, porque se propõe estudar a frequência e distribuição do stress e seus determinantes (sintomas, estratégias de *coping*, apoio social e medidas de saúde) numa determinada população, alunos

estagiários de via ensino, num contexto de realização/tempo/indivíduos; *Correlacional*, porque procura identificar relação do stresse e os seus determinantes (sintomas, estratégias de *coping*, apoio social e medidas de saúde) na população em estudo.

5.4. Estudos preliminares

A investigação principal foi precedida de um estudo preliminar desenvolvido em duas fases (1ª fase – Levantamento das fontes, sintomas de stresse e estratégias de *coping* e 2ª fase – Estudo psicométrico do questionário “ASAE”) com objectivos distintos como relatados no ponto 5.4.1 e 5.4.2. deste trabalho.

5.4.1. Identificação das fontes, sintomas e estratégias de *coping* (1ª Fase)

A primeira fase, da execução da presente investigação, decorreu entre Janeiro e Março de 2003, sensivelmente a meio do ano lectivo e num período que não se previa sobrecarga extraordinária de trabalho para os alunos estagiários mas, já lhes permitia efectuar uma avaliação pessoal das vivências relacionadas com a prática lectiva e supervisão pedagógica efectuada pelos supervisores das Instituições Superiores e dos Orientadores/cooperantes de Escola.

Esta primeira fase tinha como objectivos de estudo: inventariar as fontes de stresse dos alunos estagiários portugueses; enumerar uma lista de sintomas consequentes do stresse dos alunos estagiários portugueses; identificar as principais estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos estagiários portugueses para ultrapassarem o stresse e, finalmente, construir um instrumento para posterior utilização em investigações.

Amostra

Para alcançar os objectivos enunciados constituímos uma amostra de instituições de formação de professores, recaindo sobre os Institutos Politécnicos / Escolas Superiores de Educação (ESE) e Universidades da Região Centro, Norte e Trás-os-Montes. Par-

ticiparam neste estudo 101 alunos estagiários do nosso país, de ambos os sexos (54 (53%) do sexo masculino e 47 (47%) do sexo feminino) de várias Instituições Superiores do nosso país: (N= 40) Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação; (N= 21) Instituto Piaget de Viseu; (N= 13) Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação; (N= 23) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; (N= 4) da Universidade do Porto.

Tendo em vista os objectivos do presente estudo, era condição essencial que os alunos seleccionados fossem todos, na sua formação inicial, de via ensino e de diferentes grupos disciplinares: Educação Física, Matemática, Físico-Química, Português – Francês / Inglês, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, entre outros.

Instrumentos

Esta fase do trabalho, de carácter exploratório, levou-nos à construção de um instrumento de trabalho para recolha dos dados. Assim, construímos um questionário semi-estruturado “Identificação dos factores de stresse do aluno estagiário”.

Este questionário foi construído, por Francisco e Pereira (2003), com o objectivo de efectuar o levantamento das fontes de stresse dos alunos estagiários portugueses, os sintomas que mais se evidenciam, as estratégias que os mesmos utilizam para ultrapassar o stresse e, assim, podermos construir um instrumento para posterior utilização em investigações.

Este instrumento é constituído por 17 questões, de resposta aberta, divididas em cinco grupos de questões, sendo a primeira questão relacionada com o estágio em geral; o segundo grupo foca os três momentos da prática lectiva (antes, durante e depois da aula); o terceiro grupo a reflexão (pós prática lectiva); o quarto grupo de questões está relacionado com os sintomas do stresse e, finalmente, o quinto grupo relaciona-se com as estratégias utilizadas para ultrapassar os stresse.

O conteúdo, das questões colocadas, encontra a sua justificação na nossa prática reflexiva e no método da reflexão falada junto dos sujeitos próximos dos futuros destinatários, visando aperfeiçoar o conteúdo, a forma, a clareza, a compreensibilidade e adequação aos objectivos e na análise bibliográfica anteriormente realizada (Almeida e Freire, 2000).

Procedimentos

O passo seguinte passava pela aplicação dos questionários. Este decorreu entre Janeiro e Março de 2003, sensivelmente a meio do ano lectivo e num período que não se previa sobrecarga extraordinária de trabalho para os alunos estagiários mas, já lhes permitia efectuar uma avaliação pessoal das vivências relacionadas com a prática lectiva e supervisão pedagógica efectuada pelos supervisores das Instituições Superiores e dos Orientadoras de Escola.

Os questionários foram administrados em grupo que variavam entre os 3 (três) e os 8 (oito) alunos, dependendo do número de estagiários por núcleo de estágio.

A distribuição e recolha dos questionários foram efectuadas pelo investigador em alguns casos e noutros pelos orientadores dos núcleos de estágio (após o nosso contacto pessoal prévio, relativamente aos objectivos do estudo, e procurando garantir, em todos os casos, o carácter voluntário da participação, o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas). Para promover a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os núcleos envelopes, que deveriam ser posteriormente devolvidos, devidamente fechados, ao responsável pelo núcleo de estágio. Independentemente deste responsável, a abertura dos envelopes contendo os questionários devolvidos foi sempre da única e exclusiva responsabilidade do autor, de forma a garantir confidencialidade dos dados recolhidos. Após aplicados e recolhidos os questionário procedeu-se à análise dos dados.

Análise e discussão dos resultados

Não se destinando a testar hipóteses, este estudo busca antes, partindo de algumas questões latas, procurar pistas de estudo sem deixar de se ter em vista dados que de algum modo contribuam para um suporte plausível de teorias (Taylor e Bogdan, 1984). Trata-se assim, de realizar um estudo em contexto de descoberta, não de prova (Lesard-Hébert *et al.*, 1990), que definimos como exploratório em termos dos seus objectivos. Nele, procuramos as percepções dos sujeitos – realidades múltiplas e não realidades únicas – sob estudo admitindo que podem contribuir, de forma significativa, para a compreensão dessas realidades, do ser humano e suas experiências. Assume então um

carácter descritivo/interpretativo no quadro de uma metodologia qualitativa, podendo ser entendido numa perspectiva humanista, na medida em que os alunos são olhados no contexto da situação em que se encontram, podendo aprender-se sobre as suas concepções, conflitos, e até sucessos e falhanços na condução da sua vida num mundo demasiadas vezes em desacordo com as suas esperanças e ideias.

Dando seguimento ao exposto anteriormente, é de referir que, após a recolha dos questionários, procedeu-se à transcrição das respostas dos alunos estagiários, agrupando-as pergunta por pergunta, efectuando seguidamente a análise de conteúdo que é segundo (Berelson, 1952; Krippendorff, 1980) uma técnica de descrição objectiva, sistemática e quantitativa, o que nos permite fazer inferências válidas sobre o conteúdo analisado, de forma a apreender o significado das respostas obtidas, enriquecendo a interpretação dos resultados. Esta ideia é reforçada por Lefebvre (1994), ao referir que a análise de conteúdo se constitui como a principal técnica da investigação qualitativa.

Feita a transcrição dos registos dos questionários, procedemos em primeiro lugar a uma análise de conteúdo (método de análise), que consiste na utilização de procedimentos, sistemáticos e objectivos, de descrição dos conteúdos das mensagens, procedimentos esses visando a obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos à origem das mensagens, ou seja, ao emissor e seu contexto (Bardin, 1977/1991).

É oportuno lembrar que a análise de conteúdo é também um esforço de interpretação de significados que "oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade" (Bardin, 1977/1991: 9).

Esta tarefa comporta quatro fases: a delimitação de objectivos onde se enquadra o quadro de referência teórico; a constituição do *corpus*, ou seja, o material de análise; a definição das categorias que são os elementos chave do código do analista, sendo habitualmente compostas por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, podendo ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda, combinando estes dois processos, respeitando sempre “um conjunto de boas categorias” (Bardin, 1977/1991: 119), como: exaustividade, pertinência, objectividade / fidelidade, homogeneidade, exclusão mútua e produtividade; finalmente, a definição das unidades de análise que integra três sub fases: a unidade de registo, a unidade de contexto e a unidade de enumeração.

Análise de conteúdo

Para a realização desta tarefa, análise de conteúdo, podemos recorrer a três grandes métodos de análise: a análise temática, se esta incidir mais sobre certos elementos do discurso; a análise formal se incidir mais sobre a forma e, a análise estrutural se este incidir mais sobre as relações entre os seus elementos.

Na nossa investigação, tendo em conta que as variáveis estão definidas à partida, de acordo com o enquadramento teórico, as categorias foram definidas após uma “leitura flutuante” (Bardin, 1977/1991: 96), das respostas e seleccionado exemplos ilustrativos de cada uma delas para os juízes categorizarem as respostas, sendo os elementos nelas integrados à medida que vão sendo encontrados no decorrer do processo de análise.

A exploração das mesmas foi desenvolvida de acordo com as regras previamente estabelecidas (unidade de registo, unidade de contexto e regras de enumeração), permitindo a transformação dos dados brutos do texto em dados organizados. Procedeu-se, fundamentalmente, a uma análise temática do conteúdo das respostas sendo avaliada a frequência de aparição dos elementos no discurso dos alunos estagiários, pressupondo que a importância de um elemento aumenta com a frequência da sua aparição.

Desta análise de conteúdo das respostas extraíram-se as fontes de stress descritas na Tabela 1, os sintomas de stress que os alunos experimentam, Tabela 2, e as estratégias que os mesmos utilizam para lidar com o stress, Tabela 3.

É de referir que procuramos, sempre que possível, manter as palavras e expressões dos alunos estagiários de forma a não perder-se a genuinidade e riqueza do seu discurso.

A análise de conteúdo das respostas do questionário realizadas no âmbito desta investigação foi sujeita a um painel de três juízes, tendo-se verificado coincidência na classificação de 798 unidades de contexto das 900 distinguidas, o que equivale a 88.6% – índice de Bellack (Piéron, 1988: 11) – de acordos entre os juízes.

Nas respostas em que não ocorreu acordo entre os juízes apresentamos a nossa própria interpretação no sentido de ser alcançada a concordância em todas elas. O cálculo foi efectuado comparando a categorização apresentada por cada um dos juízes para a resposta de cada aluno estagiário a cada uma das questões do questionário.

Tabela 1. Fontes de stresse do aluno estagiário

Categorias	Exemplos ilustrativos	Percentagem
Pressões específicas das expectativas dos alunos estagiários	Ansiedade/medo da chegada da hora da aula; nervosismo; expectativa/curiosidade; desmotivação/insatisfação; alívio; ter que corresponder às expectativas dos alunos.	15,40%
Indisciplina	Má educação dos alunos; mau comportamento dos alunos; aperceber-me da indisciplina e não poder agir; frustração quando não me consigo fazer ouvir ou entender; Fico nervoso quando quero falar e os alunos não estão calados.	14,24%
Supervisão	Discordância de opiniões como cooperante; ser observado; as críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam; necessidades de se mostrar que se sabe estar e fazer; fico extremamente perturbada com a presença do supervisor; medo da crítica; medo de falhar quando se está a ser avaliado.	11,59%
Planificação / preparação de aulas	Estruturação da planificação; indecisão da escolha de exercícios; muitas planificações que temos que realizar; procurar exercícios motivantes; ansiedade em acabar de preparar a aula; pressão para elaborar uma boa escolha de actividades; não ter moral para preparar aulas.	10,60%
Sobrecarga de trabalho	Excesso de trabalho; muito trabalho e pouco tempo para o realizar; acumulação de trabalhos e frequências; componente curricular excessiva; aulas até muito tarde; horário pouco flexível; estágio juntamente com aulas; acumulação de tarefas e prazos curtos; não haver tempo para descansar; dormir pouco.	9,93%
Exigências curriculares	Quando a aula não está a correr como o planeado; pressões da execução ao pensar que o que foi feito poderia ter sido feito de melhor forma; não conseguir atingir os objectivos pretendidos.	7,12%
Exigências do tempo	Falta de tempo para organizar as aulas; o tempo é muito precioso; tempo reduzido para a prática; medo de não preencher o tempo necessário; medo de não ter as coisas prontas a tempo; prazos para entrega dos trabalhos.	5,79%
Correspondência dos alunos	Falta de motivação dos alunos; desinteresse/ falta de empenhamento; falta de rendimento; compreensão das tarefas a executar; como motivar as nossas crianças.	5,79%
Abordagem de conteúdos	Domínios dos conteúdos; utilizar a linguagem mais apropriada ao escalão etário; interacção docente discente; se os alunos conseguiram perceber a matéria; se fui explícita nas explicações; material didáctico adequado para motivar os alunos; resposta/prestação dos alunos.	5,30%
Insegurança	Se a aula não me correr como planeei; a falta de confiança em mim e na aula que preparei; a minha inexperiência; Medo de não ser a melhor maneira de leccionar o conteúdo; medo de bloquear; receio de não estar à altura de determinadas situações; medo de os alunos não terem compreendido os conteúdos.	5,30%
Condições do trabalho	Falta de recursos materiais ou material adequado; Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio; A necessidade de ter de partilhar o espaço com outro professor.	4,47%
Incompreensão dos professores	Falta de compreensão de alguns professores; avarias no computador; exigências de trabalhos.	1,16%
Segurança profissional	Importância da nota final; possibilidade de vir a trabalhar no próximo ano lectivo.	0,83%
Local de estágio	A escola onde estamos a estagiar é distante; O regresso a casa que são 300km (ida e volta).	0,83%
Número de alunos por turma	Número de aluno excessivo por turma.	0,66%
Outros	Situações resultantes da prática lectiva; ajudas monetárias.	0,99%
Total:		100,0%

Tabela 2. Sintomas de stresse no aluno estagiário

Categorias	Exemplos ilustrativos	Percentagem
Condução perigosa / vou fazer exercício físico	Conduzo com velocidade; procuro relaxar fazendo desporto; faço desporto.	11,1%
Sair com os amigos para desabafar.	Sair com os amigos; sair com os amigos para conversar/desabafar; desabafo com a primeira pessoa que me telefona; tento apoiar-me na pessoa que estiver mais perto de mim.	10,5%
Não consigo descansar	Durmo muito pouco; não consigo descansar; fico com insónias; tentar descansar; deito-me na minha cama e tento dormir a ouvir música.	8,2%
Problemas de ansiedade, nervosismo	Muito nervoso; fico irrequieto; altamente agitada; estou sempre ansiosa; mal disposta; desilusão.	7,0%
Não pensar muito no assunto	Tento não pensar muito no que vou realizar; Tento não pensar muito naquilo que me causa stress; tento esquece-lo; Tento acalmar-me e pensar que vai correr tudo bem; tento não lhe dar grande relevância.	6,4%
Vou passear	Passear; saio um bocado à noite; saio para espaiar; caminho ao ar livre; vou ver montras.	5,8%
Oio música	Oio música; oio música para me acalmar; Fecho-me em casa e ouço música para descontraír.	5,3%
Fico mal disposto(a) / com dores de cabeça / dores musculares	Dores de cabeça; perco o apetite; má disposição; fico antipático; Incapacidade de trabalhar e/ou tensão muscular.	4,7%
Não pensar muito no assunto	Mudar de assunto/actividade; mudar de local; tento sair da monotonia do dia-a-dia; pensar noutra coisa; Envolve-me em actividades das quais gosto.	4,1%
Tento resolver o que me causa stresse	Tento dar a volta à situação; reflecto comigo mesmo; tento em não pensar em tudo ao mesmo tempo.	4,1%
Abstraído-me	Abstraído-me; tento distraír-me com outros assuntos; Tento abstrair-me dos problemas iminentes.	3,5%
Vejo televisão/vou ao cinema	Vejo televisão; vou ao cinema; vejo um bom filme.	3,5%
Pensar de forma positiva	Pensar sempre positivo; Tento acalmar-me e pensar que vai correr tudo bem.	3,5%
Fico com vontade de chorar/choro	Choro; vêm-me as lágrimas aos olhos; choro com os nervos.	2,9%
Fumo	Fumo; fumo muitos cigarros.	2,3%
Isolo-me	Afasto-me; cortar com os amigos; fico sem vontade de estar ao pé das pessoas.	2,3%
Vontade de desistir	Dá-me vontade de desistir; a mina autoconfiança fica a zero.	2,3%
Realizo actividades de relaxamento	Tomar um bom banho; tento relaxar-me e começar de novo; Tomar um demorado banho de água fria.	2,3%
Tenho início de depressão / tomo ansiolíticos	Fico muito em baixo; tomo ansiolíticos; tenho inícios de depressão.	1,8%
Respiro fundo	Respiro fundo; respiro fundo e recomeço de novo.	1,8%
Não consigo raciocinar	Não consigo raciocinar correctamente; concentrar-me.	1,8%
Alimento-me muito	Alimento-me muito; costumo parar e comer.	1,2%
Bebo uns copos – Consumo álcool	Bebe uns copos; Saio com os amigos para beber uns copos.	1,2%
Navego na Internet.	Navego na Internet.	1,2%
Transmito-me autoconfiança	Transmitir-me autoconfiança.	0,6%
Mantenho-me sempre calmo(a)	Mantendo-me sempre calma.	0,6%
Total:		100,0%

Tabela 3. Estratégias para ultrapassar o stresse

Categorias	Exemplos ilustrativos	Percentagem
Praticar desporto	Praticar desporto; Quando estou a ficar com stresse aumento as cargas de treino de modo a gastar mais energia; Correr no parque – praticar desporto; Praticar futebol de forma lúdica; Pratico ioga.	14,4%
Saídas: A passear ou com os amigos	Evito estar sozinho; passear; saídas nocturnas; estar com os verdadeiros amigos; passear de carro; Ir até à faculdade e falar com alguém; sair de casa e dar uma volta.	13,6%
Actividades de relaxamento	Descontracção (piadas, jogos, partidas, brincadeiras); Tento descontraír-me; Brincar com os alunos; Acendo uma vela no quarto; Tento não pensar muito no assunto antecipadamente; tomar um bom banho; Manter-me calma.	12,8%
Ouvir música	Ouvir música; ouvir boa música; fecho-me no meu quarto a ouvir música; oiço música mais alta.	9,6%
Fazer algo diferente	Fazer algo diferente; Tento ocupar o tempo com actividades que me relaxem e me façam esquecer; Escrever sobre variadas coisas e situações; Ouvir tudo o que têm para dizer, interiorizar e logo depois deitar tudo para trás das costas; Falar comigo mesma.	7,2%
Tenho que descansar	Descansar; tenho que dormir; dormir o máximo possível.	6,4%
Fumar uns cigarros para acalmar	Fumar; fumar mais para acalmar;	6,4%
Tento procurar concentrar-me em aspectos mais positivos	Concentrar-me; Tento procurar concentrar-me em aspectos mais positivos; Tento desviar o pensamento para coisas positivas; Ficar em silencia para me concentrar.	4,0%
Coloco-me de fora procurando o problema que causou esse sentimento	Tento enfrentá-lo; procuro a solução; discutir a situação com os outros; Coloco-me de fora procurando o problema que causou esse sentimento.	4,0%
Consumo de ansiolíticos	Tomo medicação; Aumentar o número de ansiolíticos; Recorro a comprimidos para poder ficar mais calma.	3,2%
Isolar-me	Afasto-me; isolo-me; tento abstrair-me.	3,2%
Consumo de álcool	Embebedar-me; bebo uns copos; bebo álcool.	2,4%
Não acumular trabalho	Tento fazer as coisas lentamente/com tempo; Tento não acumular trabalho.	2,4%
Desligar-me do foco de stress	Desligar-me do forço de stresse; Tentar não pensar muito sobre o assunto; Tentar pensar noutra coisa.	2,4%
Pensar que o final está próximo	Pensar que o final está próximo; Pensar que já faltou mais tempo para acabar o estágio e que o pior já passou.	2,4%
Ver TV ou ir ao cinema	Ver TV; ir ao cinema.	1,6%
Transmitir-me autoconfiança	Pensar positivo; Transmitir-me autoconfiança.	1,6%
Ser o mais optimista possível	Ser o mais optimista possível; optimista.	1,6%
Não dar tanta importância às coisas	Não dar tanta importância às coisas	0,8%
Total:		100,0%

Da análise da informação obtida dos alunos estagiários, pela sua frequência, significado e importância construímos três questionários: “Avaliação do stresse do aluno

estagiário – ASAE”; “Sintomas de stresse” e “Estratégias de *coping*” ao qual juntamos uma escala de *Likert* de 5 pontos.

As versões iniciais propostas foram então analisadas e discutidas, método da reflexão falada, junto dos sujeitos próximos dos futuros destinatários, visando aperfeiçoar o conteúdo, a forma, a clareza, a compreensibilidade e adequação aos objectivos (Almeida e Freire 2000). Delas foram excluídos 56 itens, ficando os questionários com o seguinte formato: “Avaliação do stresse do aluno estagiário – ASAE” com 50 itens; “Sintomas de stresse” com 22 itens e “Estratégias *coping*” com 24 itens.

5.4.2. Estudo psicométrico dos questionários (2ª Fase)

Terminada a 1ª fase deste estudo preliminar, passamos à segunda fase do mesmo para o qual definimos como objectivos: apurar a fiabilidade dos instrumentos e inferir sobre os resultados obtidos.

Determinados os objectivos passamos à delimitação da amostra, recorrendo às mesmos instituições de formação da primeira fase do estudo.

Amostra

Participaram neste estudo 105 alunos estagiários do nosso país, de ambos os sexos (27 (25.7%) do sexo masculino e 78 (74.3%) do sexo feminino) de várias Instituições Superiores do nosso país. A idade varia entre os 20 e os 33 anos, situando-se a média em 22.9 anos, para um desvio padrão de 2.20.

Tendo em vista os objectivos do presente estudo, era condição essencial que os alunos seleccionados fossem todos, na sua formação inicial, de via ensino e de diferentes grupos disciplinares: Educação Física, Matemática, Físico-Química, Português – Francês / Inglês, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, entre outros.

Instrumentos

Na realização desta segunda fase do estudo foram utilizados os instrumentos: Questionário 1. “Avaliação do stresse do aluno estagiário – ASAE” de Francisco *et al.* (2003). Este é um questionário constituído por 50 itens, em que os sujeitos devem assinalar o grau de concordância com a afirmação numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente), tendo como objectivo medir o stresse percebido; Questionário 2. “Sintomas de stresse” de Francisco *et al.* (2003), com 22 itens em que os indivíduos devem assinalar a frequência, numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre) de cada um dos sintomas de stresse, procurando desta forma averiguar quais dos sintomas são mais experimentados pelos alunos estagiários e, finalmente, Questionário 3. “Estratégias *coping*” de Francisco *et al.* (2003), com 24 itens, onde os alunos devem assinalar a frequência, numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre) com que utiliza a respectiva estratégia de *coping*, conhecendo-se, desta forma, quais as estratégias de *coping* mais usadas por estes indivíduos para ultrapassar o stresse no seu dia-a-dia.

A acompanhar estes questionários juntamos um conjunto de questões para efectuar o levantamento sócio-demográfico da população, bem como, quatro questões com o objectivo de conhecer o grau de satisfação relativamente a um conjunto de afirmações relacionadas com o estágio.

Procedimentos

A aplicação dos questionários decorreu entre Maio e Junho de 2003, praticamente no final do ano lectivo e num período que os alunos estagiários já podiam efectuar uma avaliação pessoal, mais concreta e rigorosa, das vivências relacionadas com a prática lectiva e supervisão pedagógica efectuada pelos supervisores das Instituições Superiores e dos Orientadoras de Escola.

Os questionários foram administrados em grupo que variavam entre os 3 (três) e os 15 (quinze) alunos, dependendo do número de estagiários por núcleo de estágio.

A distribuição e recolha dos questionários foram efectuadas pelo investigador em alguns casos e noutros pelos orientadores dos núcleos de estágio (após o nosso contacto pessoal prévio, relativamente aos objectivos do estudo, e procurando garantir, em todos os casos, o carácter voluntário da participação, o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas). Para promover a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os núcleos envelopes, que deveriam ser posteriormente devolvidos, devidamente fechados, ao responsável pelo núcleo de estágio. Independentemente deste responsável, a abertura dos envelopes contendo os questionários devolvidos foi sempre da única e exclusiva responsabilidade do autor, de forma a garantir confidencialidade dos dados recolhidos.

Análises estatísticas e resultados obtidos

A ferramenta estatística utilizada para tratar os dados do questionário, foi o SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, Versão 13.0 para Windows. O tratamento estatístico dos resultados deste questionário privilegiou o processo estatístico descritivo onde se procedeu ao cálculo dos parâmetros de tendência central e dispersão – média, desvio padrão, percentagem e estatística inferencial.

O presente estudo teve como principal objectivo apurar a fiabilidade dos questionários construídos para a presente investigação. Desta forma, para avaliarmos a fiabilidade dos instrumentos procedemos à análise da consistência interna dos itens, recorrendo à análise da média e respectivo desvio padrão dos itens, coeficiente *alpha* de Cronbach, correlação entre o item e o valor global da escala.

Observando a Tabela 4, verificamos que as médias dos itens registam uma inflação (relativamente ao ponto central da escala – 2.5), aproximam-se do extremo da escala, nomeadamente o item “com os colegas” com uma média de 4,13. Verifica-se igualmente uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão) inferior a um ponto. Podemos constatar ainda que cada um dos itens apresenta uma correlação bastante significativa com o total da escala. O coeficiente *Alpha* Cronbach, dos cinco itens, é de (.72).

Tabela 4. Grau de satisfação dos alunos estagiários

Em que medida está satisfeito (a)...	Média	DP	Item/total
Com o estágio	3,90	0,80	.726(**)
Com os colegas	4,13	0,86	.647(**)
Com o supervisor / orientador de estágio	3,93	0,85	.740(**)
Com o ambiente de trabalho	3,78	0,93	.844(**)
Média dos itens	3,93		

** Correlação significativa para $p=0.01$

Podemos referir ainda que o maior índice de satisfação no estágio está relacionado com os colegas de estágio ($\mu=4,13$) e a menor satisfação dos alunos estagiários relaciona-se com o ambiente de trabalho ($\mu=3,78$). Contudo, podemos considerar o índice de satisfação global com o estágio de boa ($\mu=3,93$).

Relativamente às fontes de stresse (*cf.* Tabela 5) correspondente ao questionário 1, verificamos que embora nas médias dos itens se registre uma inflação (relativamente ao ponto central da escala – 2.5), cinco deles aproximam-se do extremo da escala (itens 1, 3, 5, 15, 47 e 48). Por outro lado, verifica-se uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão). Contudo, os itens 37, 39 46 e 49 apresentam o desvio padrão mais elevado, superior a (1.30).

Quanto aos coeficientes de correlação item/total da escala, todos eles são significativos excepto o item 6 “A nova carga horária, com tempos de 45', não dá para desenvolver as actividades” com uma correlação item/total de (.028). Contudo o *alpha* do questionário 1 é de (.90), que poderemos considerar de excelente.

Analisando os sintomas de stresse, Tabela 6, correspondente ao questionário 2, podemos ver que embora nas médias dos itens se registre uma ligeira inflação (relativamente ao ponto central da escala – 2.5), sem que nenhum deles se aproxime dos extremos da escala.

Verifica-se, também, uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão).

Tabela 5. Fontes de stresse

N.º	Descrição do item	Média	DP	Item/total
1	Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	4.247	1.045	.447(**)
2	Componente curricular excessiva na Instituição Superior	4.371	.879	.353(**)
3	Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo	4.771	1.046	.421(**)
4	Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor	3.685	1.103	.417(**)
5	Medo de não ter tempo para cumprir o planificado	4.247	1.045	.484(**)
6	A nova carga horária, com tempos de 45', não dá para desenvolver as actividades	3.019	1.126	.028
7	Dificuldade em abordar temáticas onde me sinto pouco à vontade	3.104	.989	.392(**)
8	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	2.866	1.074	.523(**)
9	Ter que corresponder às expectativas dos alunos	3.428	1.142	.552(**)
10	Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário	3.371	1.250	.243(*)
11	A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma	3.485	1.057	.385(**)
12	Ter que fazer, com muito rigor e de uma forma perfeita, os planos de aula	3.533	1.056	.592(**)
13	Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos	3.895	.939	.463(**)
14	Saber se o plano está bem elaborado	3.428	.998	.557(**)
15	Medo de falhar quando se está a ser avaliado	4.219	.980	.618(**)
16	Modo como somos avaliados	3.952	.994	.353(**)
17	Medo da crítica na reflexão / análise da prática lectiva	3.476	1.185	.701(**)
18	A presença do supervisor / orientador de estágio	3.400	1.205	.471(**)
19	Lidar com a competição entre alunos estagiários	2.514	1.279	.438(**)
20	O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio	2.838	1.193	.602(**)
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam.	3.114	1.258	.645(**)
22	Falta de apoio dos supervisores / orientadores de estágio	2.981	1.232	.340(**)
23	Ter que preparar uma aula e não saber qual vai ser a resposta dos alunos	3.352	1.028	.615(**)
24	A minha in experiência	3.304	1.169	.511(**)
25	Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer	3.609	1.172	.607(**)
26	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	3.504	1.110	.671(**)
27	Medo de me esquecer de alguma coisa para a aula	3.619	1.032	.575(**)
28	Indisciplina dos alunos	3.723	1.069	.589(**)
29	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	3.704	1.018	.565(**)
30	A falta de autoridade dos alunos estagiários	3.533	1.256	.512(**)
31	Receio da perda de controlo da aula	3.523	1.118	.597(**)
32	Ambiente da aula ruidoso	3.466	1.135	.555(**)
33	As horas / momentos que antecedem a prática lectiva	2.971	1.204	.598(**)
34	Sentir que poderia ter corrido melhor	3.838	.845	.423(**)
35	Ter objectivos a atingir	3.400	1.097	.505(**)
36	Não conseguir o que pretendo devido à falta de condições	3.285	1.098	.524(**)
37	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	3.095	1.304	.545(**)
38	Depender do ritmo de trabalho dos outros	2.981	1.208	.519(**)
39	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa.	3.352	1.315	.388(**)
40	Os alunos não terem interesse em aprender	3.685	1.077	.531(**)
41	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	3.742	1.019	.628(**)
42	A dificuldade dos alunos em realizar determinados exercícios	3.485	1.048	.526(**)
43	A aula não estar a correr como o planeado e não conseguir alterar o rumo	3.638	1.066	.631(**)
44	A preocupação com os objectivos que os alunos devem atingir	3.666	1.025	.683(**)
45	Não saber trabalhar com o computador	2.009	1.164	.289(**)
46	Número excessivo de alunos por turma	3.009	1.311	.265(**)
47	A importância que a nota final tem no nosso futuro	4.428	.886	.518(**)
48	Incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo	4.333	1.053	.274(**)
49	A deslocação até à escola onde realizo o estágio ser longa e demorada	2.581	1.466	.362(**)
50	O facto da realização pessoal ter sido atingida ou não	3.914	1.048	.588(**)

** Correlação significativa para $p=0.01$

* Correlação significativa para $p=0.05$

Tabela 6. Sintomas de stresse

N.º	Descrição do item	Média	DP	Item/total
1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas	2.733	1.154	.691(**)
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito	3.104	1.200	.552(**)
3	Sinto o coração a bater com muita força como “se quisesse sair do peito”	3.028	1.296	.610(**)
4	Perco o apetite	2.666	1.313	.492(**)
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição	2.866	1.233	.714(**)
6	Fico com tensão muscular	2.342	1.167	.530(**)
7	Fico deprimido / triste	3.257	1.201	.812(**)
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias	3.114	1.265	.712(**)
9	Fico antipático e/ou mal-humorado	2.609	1.051	.542(**)
10	Alimento-me muito	2.152	1.150	.234(*)
11	Fumo mais	2.085	1.562	.307(**)
12	Aumento o consumo de álcool	1.228	.541	-.130
13	Afasto-me de tudo e de todos	1.876	.967	.413(**)
14	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	2.714	1.174	.498(**)
15	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a))	3.247	1.276	.798(**)
16	Choro	2.400	1.275	.734(**)
17	Tenho rubor facial	1.981	1.100	.512(**)
18	Dá-me vontade de desistir de tudo	2.638	1.169	.701(**)
19	Fico sem moral para trabalhar	2.666	.977	.663(**)
20	Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente	2.942	1.072	.702(**)
21	A minha autoconfiança fica a zero	2.647	1.255	.701(**)
22	Fico ansioso(a)	3.647	1.151	.623(**)

* Correlação significativa para $p=0.05$

** Correlação significativa para $p=0.01$

Os coeficientes de correlação item/total da escala, todos eles são significativos com correlações fortes, excepto o item 12 “Aumento o consumo de álcool” que apresenta uma correlação baixa indicando que não deve ser considerado para posteriores análises.

O *alpha* do questionário 2 de (.90) é bastante significativo.

Nas estratégias de confronto para lidar com o stresse, Tabela 7, correspondente ao questionário 3, podemos ver que, embora nas médias dos itens se registre uma ligeira inflação (relativamente ao ponto central da escala – 2.5), sem que nenhum deles se aproxime dos extremos da escala.

Verifica-se uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão).

Os coeficientes de correlação item/total da escala em que todos eles são significativos excepto os itens 2, 22 e 24 que apresentam uma correlação fraca.

O *alpha* do questionário 3 é de (.74) é considerado aceitável.

Tabela 7. Estratégias de confronto para lidar com o stress

N.º	Descrição do item	Média	DP	Item/total
1	Tenho que descansar as horas necessárias	3.590	1.080	.352(**)
2	Tomo e/ou aumento o número de medicamentos anti-depressivos	1.485	.921	.129
3	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	3.438	1.073	.454(**)
4	Tento acalmar / descontrair-me	3.838	.952	.505(**)
5	Efectuo umas saídas nocturnas	2.419	1.207	.463(**)
6	Considero várias alternativas para lidar com o problema	3.381	1.041	.488(**)
7	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	2.971	1.042	.432(**)
8	Consumo droga	3.857	1.050	.211(*)
9	Tomo um bom banho	3.438	1.073	.399(**)
10	Consumo álcool ou embebedo-me	1.342	.852	.273(**)
11	Procuro desviar o pensamento para coisas positivas	3.714	1.006	.568(**)
12	Fumo e/ou aumento o consumo de tabaco	1.981	1.434	.199(*)
13	Fico em silêncio para me concentrar	3.000	1.168	.366(**)
14	Tenho relações sexuais	2.295	1.208	.358(**)
15	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a autoconfiança	3.581	.988	.434(**)
16	Procuro mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	3.638	1.001	.600(**)
17	Pratico desporto / actividade física	3.019	1.192	.474(**)
18	Procuro ver o lado positivo da questão	3.457	1.047	.630(**)
19	Evito estar sozinho(a)	3.123	1.157	.461(**)
20	Tento não acumular trabalho	3.542	1.092	.225(*)
21	Saio para me distrair	3.323	1.096	.609(**)
22	Isolo-me	1.961	.929	-.064
23	Oio música para acalmar	3.704	1.055	.387(**)
24	Descarrego nos outros quando me sinto com raiva ou deprimido	2.428	1.175	.160

** Correlação significativa para $p=0.01$

* Correlação significativa para $p=0.05$

Síntese do Estudo Preliminar

Da apreciação aos resultados obtidos, neste estudo de fiabilidade dos questionários, as análises estatísticas conduzidas ao nível da sua consistência interna permitiram valores adequados, com *alphas* de Cronbach maiores ou iguais a (.74), o que indica um bom “grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos e cada um dos itens que compõem a prova” (Almeida e Freire, 2000: 158) e, nos indica que podemos recorrer à sua utilização para obter a informação que se pretende.

Depois de testada a fidelidade do construto decidimos aplicar, os questionários na sua totalidade, incluindo todos os itens, em virtude dos mesmos apresentarem índices de correlação próximos de serem considerados. Foi ainda efectuada outra alteração nas questões relacionadas com a satisfação, a colocar na parte sócio-demográfica, onde a questão 3 “Em que medida está satisfeito(a) com o Supervisor / orientador” foi dividi-

da em duas “Em que medida está satisfeito(a) com o Supervisor da Instituição Superior” e “Em que medida está satisfeito(a) com o orientador da escola onde faz estágio” para melhor compreensão das mesmas, uma vez que suscitava alguma confusão na decisão, com o grau de satisfação, que deveriam indicar.

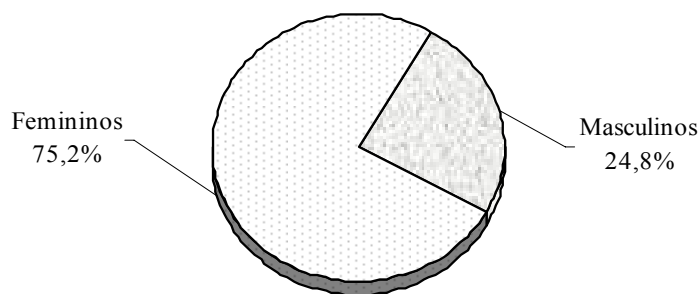
5.5. Estudo Principal

5.5.1. Caracterização da Amostra

Iniciámos este trabalho constituindo uma amostra de instituições de formação de professores recaindo sobre os Institutos Politécnicos / Escolas Superiores de Educação (ESE) e Universidades de Trás-os-Montes, Região Norte, Região Centro e Lisboa.

No presente estudo participaram neste estudo 517 alunos estagiários – Gráfico 3, do nosso país, de ambos os sexos (128 (24.8%) do sexo masculino e 389 (75.2%) do sexo feminino). O predomínio do género feminino, muito saliente, acompanha a tendência nacional para o fenómeno da feminização no ensino superior. Este facto apresenta idêntica realidade nas escolas, como podemos comprovar numa visita a uma qualquer escola do nosso país, onde existe uma acentuada feminização do corpo docente (Franco, 2004; Mota-Cardoso *et al.*, 2002).

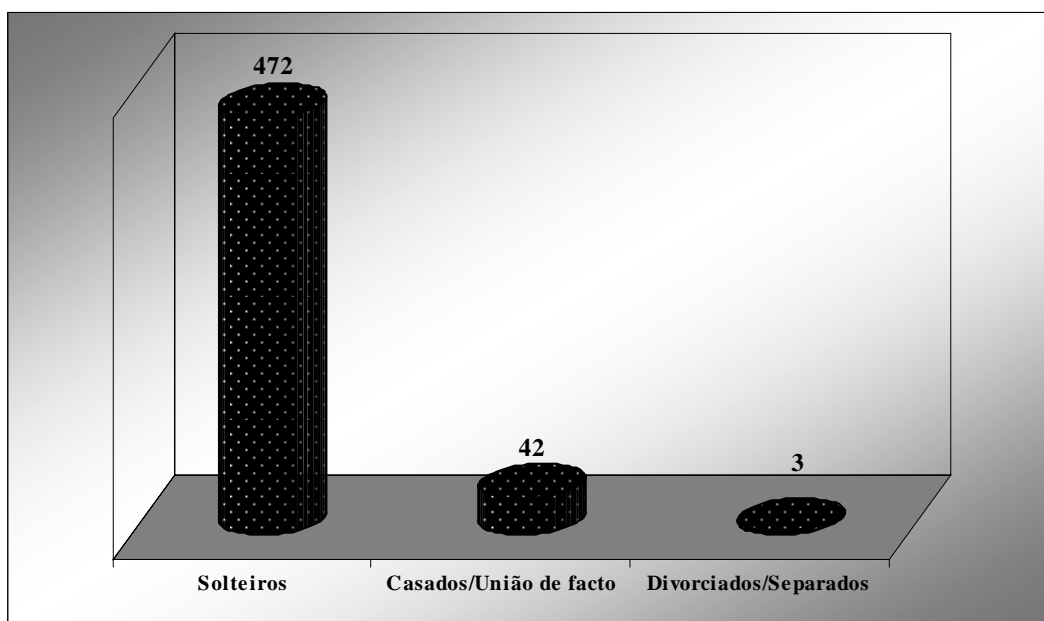
Gráfico 3. Distribuição da amostra em função do sexo



Destes, na sua maioria, 472 (91.3%) são solteiros; 42 (8.1%) estão casados e/ou união de facto e apenas 3 (0.6%) são divorciados / Separados (*cf.* Gráfico 4).

É ainda importante referir que estes alunos pertencem a várias Instituições Superiores das zonas anteriormente referidas, sendo 251 (48.5%) do nível de ensino Universitário e 266 (51.5%) do nível de ensino Politécnico / Escolas Superiores de Educação.

Gráfico 4. Distribuição da amostra em função do estado civil



Relativamente à idade optamos por não colocar esta variável em virtude da sua difícil categorização que nos indicasse o modo como o fenómeno varia em função dos níveis etários.

Como podemos perceber, pelo estudo preliminar, a grande percentagem situa-se entre os 22 e 24 anos, situando-se a média nos 22.9 anos, para um desvio padrão de 2.20, que nos indica a pouca variabilidade do fenómeno em função dos níveis etários (Ferreira, 2005).

A Tabela 8 mostra-nos que 457 (88.4%) dos alunos estagiários da nossa amostra dedica-se exclusivamente a estudar (actividade lectiva) e 53 (10.2%) exercem outra actividade profissional. Do total, 7 (1.4%), não responderam à questão colocada.

Tabela 8. Tarefa dos alunos estagiários

Tarefa	Frequência	Porcentagem
É estudante a tempo inteiro	457	88,4%
É trabalhador estudante	53	10,2%
Total	510	98,6%
Não responderam	7	1,4%
Total	517	100,0%

Procurando explorar a relação “estado civil” com a “tarefa dos alunos estagiário”, cruzamos as duas variáveis para identificar a distribuição da variável “É trabalhador estudante”. Como podemos observar na Tabela 9, constatamos que são, na grande maioria, os solteiros (44) aqueles que exercem outras tarefas, ou melhor, são trabalhadores estudantes. Apenas 8 “Casado(a) / união de facto” e 1 “Divorciado(a) / separado(a)” é que são trabalhadores estudantes.

Tabela 9. Relação da tarefa com o estado civil

Tarefa	Estado civil			Total
	Solteiro(a)	Casado(a)/União de facto	Divorciado(a)/Separado(a)	
É estudante a tempo inteiro	422	33	2	457
É trabalhador estudante	44	8	1	53
Total	466	41	3	510

Um dado que se pode revelar interessante, na nossa investigação, está relacionado com a frequência com que o aluno estagiário visita a família, partindo do princípio que a família é um importante factor de apoio ao aluno estagiário.

E, como podemos verificar 70.4% (*cf.* Tabela 10) dos alunos estagiários visita quatro ou todos os dias a família. Apenas 28.5% visitam três ou menos vezes a família. É de referir que 45 (8.7%) dos alunos estagiários não responderam a esta questão.

Tabela 10. Frequência com que visita a família por mês

N.º Visitas	Frequência	Percentagem
Uma vez	48	9,3%
Duas vezes	60	11,6%
Três vezes	47	9,1%
Quatro vezes	164	31,7%
Todos os dias	153	29,6%
Total	472	91,3%
Não responderam	45	8,7%
Total	517	100,0%

De certa forma relacionado, com estes dados, encontra-se a frequência com que com que os alunos estagiários comunicam com a família, uma vez que será uma outra forma de “procurar” ou sentir o apoio da família.

Pelos dados que nos são apresentados, na Tabela 11, verificamos que 282 (54.5%) dos alunos comunica todos os dias com a família, 51 (9.9%) fá-lo três vezes por semana e 1 (0.2%) nenhuma vez. Também neste aspecto 24 (4.6%) não responderam a esta questão.

Tabela 11. Frequência com que comunica, por semana, com a família

Comunica com a família	Frequência	Percentagem
Nenhuma vez	1	0,2%
Uma vez	60	11,6%
Duas vezes	57	11,0%
Três vezes	51	9,9%
Quatro vezes	23	4,4%
Cinco vezes	19	3,7%
Todos os dias	282	54,5%
Total	493	95,4%
Não responderam	24	4,6%
Total	517	100,0%

Como podemos verificar na Tabela 12 a amostra é equilibrada (mais ou menos 50% para cada lado), sendo esta também nossa intenção quando pensamos na realização deste estudo para podermos efectuar comparações.

Tabela 12. Nível de ensino frequentado

Nível de ensino	Frequência	Percentagem
Ensino Universitário	251	48,5%
Ensino Politécnico (ESE)	266	51,5%
Total	517	100,0%

Os cursos aos quais pertencem os alunos estagiários que responderam ao nosso inquérito são dez (*cf.* Tabela 13) apresentando, os mesmos, uma certa uniformidade na sua distribuição. É de referir que “Educação Física” e “Ensino Básico 1º Ciclo” têm um número de alunos superior a 100 e, pelo contrário, “Físico – Química”, “Inglês / Alemão” e “Educação Visual e Tecnológica” têm um número de alunos inferior a 20. Temos que referir que praticamente todos os cursos estão nos dois níveis de ensino à excepção de “Língua Portuguesa”, “Físico – Química” e “Inglês / Alemão” que só têm representatividade no nível Universitário e, em contrapartida, a “Educação Visual e Tecnológica” só tem representatividade no nível Politécnico.

Tabela 13. Cursos/grupos disciplinares a que pertencem os alunos estagiários

CURSO	N.º Alunos por Nível de Ensino				Total	Percentagem
	Universitário	Politécnico (ESE)	Mas	Fem		
Educação Física	46	63	73	36	109	21,1%
Língua Portuguesa	41	---	4	37	41	7,9%
Matemática / Ciências da Natureza	24	27	10	41	51	9,9%
Português / Inglês / Alemão	26	23	8	41	49	9,5%
Português / Francês	21	34	7	48	55	10,6%
Físico – Química	19	---	7	12	19	3,7%
Ensino Básico 1º Ciclo	48	54	10	92	102	19,7%
Pré-Escolar	16	51	1	66	67	13,0%
Inglês / Alemão	10	---	3	7	10	1,9%
Educação Visual e Tecnológica	---	14	5	9	14	2,7%
Total	251	266	128	389	517	100,0%

Pelos dados que nos são dados a observar na Tabela 14, verificamos que (74.9%) dos alunos escolheu o curso como 1ª opção. Dos restantes (130 alunos que responderam) 94 (72.31%) referem tê-lo colocado na segunda ou terceira opção. É de referir que 9 (6.92%) alunos não referiram a opção em que tinham colocado a escolha do curso que frequentavam.

Tabela 14. Escolha do curso como 1ª opção

1ª Opção	Frequência	Percentagem
Sim	387	74,9%
Não	130	25,1%
Total	517	100,0%

Tabela 15. Escolha do curso noutra opção

Outra Opção	Frequência	Percentagem
2ª Opção	55	42,31%
3ª Opção	39	30,00%
4ª Opção	13	10,00%
5ª Opção	11	8,46%
Outra opção	3	2,31%
Total	121	93,08%
Não responderam	9	6,92%
Total	130	100,0%

Na distribuição dos alunos por nível de ensino onde realizam o estágio (*cf.* Tabela 16) verificamos que existe uma distribuição equilibrada pelos vários níveis, à semelhança do que acontecia na distribuição por curso.

Tabela 16. Nível de ensino onde realizam o estágio pedagógico

Nível de Ensino	Frequência	Porcentagem
Pré-Escolar	67	13,0%
1º Ciclo do Ensino Básico	102	19,7%
2º Ciclo do Ensino Básico	147	28,4%
3º Ciclo do Ensino Básico	56	10,8%
2º e 3º Ciclo do Ensino Básico	32	6,2%
3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário	67	13,0%
Secundário	46	8,9%
Total	517	100,0%

A Tabela 17 mostra-nos que (64.2%) dos alunos estagiários tem turmas com mais de vinte alunos. Entre eles (21.1%) tem mais de 25 alunos por turma. Apenas, (2.3%) refere ter menos de 15 alunos por turma.

Tabela 17. Alunos por turma

N.º de alunos por turma	Frequência	Porcentagem
Menos de 15 alunos	12	2,3%
Entre 15 e 20 alunos	173	33,5%
Entre 21 e 25 alunos	223	43,1%
Mais de 25 alunos	109	21,1%
Total	517	100,0%

Da Tabela 18 o dado a destacar é que cada aluno estagiário faz em média 17,5 km para chegar ao local de estágio, embora (33.4%) esteja a menos de 3 km, o que se pode considerar bom.

A categorização apresentada, foi elaborada recorrendo ao programa de estatística “SPSS” pedindo a reconversão da variável distância, seleccionando previamente 3 categorias, surgindo as categorias apresentadas (<3; 3 – 14; ≥ 15).

Tabela 18. Distância percorrida da escola de formação até ao local de estágio

Distância em km	Frequência	Percentagem
< 3	167	33,4%
3 - 14	160	30,9%
>= 15	173	33,5%
Total	500	96,7%
Não responde	17	3,3%
Total	517	100,0%
<i>Mínimo</i>	0.1 km	
<i>Máximo</i>	240 km	
<i>Média</i>	17.5 km	
<i>Desvio padrão</i>	28.275	

A leitura da Tabela 19 mostra-nos que são os cursos de “Ensino Básico 1º Ciclo” e “Pré-Escolar” aqueles que menos distancia percorrem até ao local de estágio (menos de 15 km), apenas 12 alunos fazem mais de 15 km nos dois níveis. Todos os outros cursos têm uma distribuição muito semelhante pelas várias distâncias. É de referir que 17 alunos não responderam a esta questão.

Tabela 19. Relação curso/distância percorrida até ao local de estágio

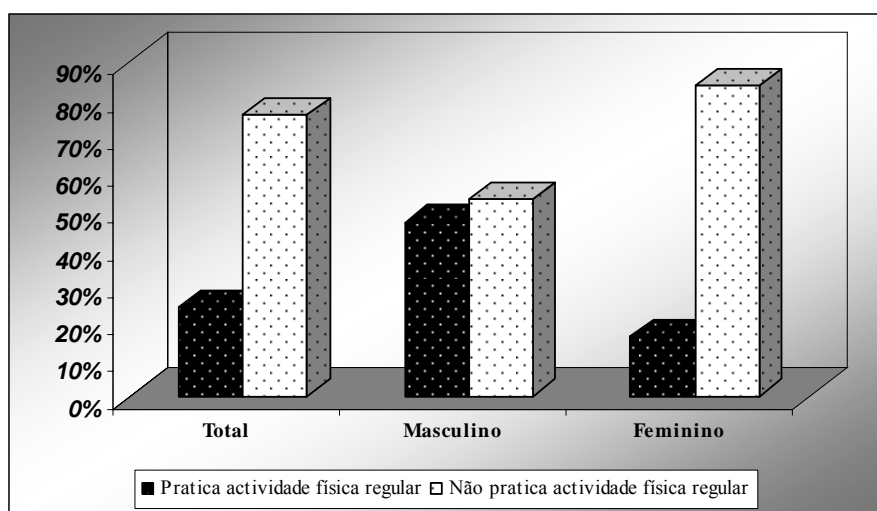
CURSO	Distância em km			Total
	<3	3 - 14	>= 15	
Educação Física	40	32	31	103
Língua Portuguesa	8	3	27	38
Matemática / Ciências da Natureza	17	9	25	51
Português / Inglês / Alemão	7	11	31	49
Português / Francês	5	20	26	51
Físico – Química	3	6	10	19
Ensino Básico 1º Ciclo	47	45	8	100
Pré-Escolar	33	29	4	66
Inglês / Alemão	0	2	7	9
Educação Visual e Tecnológica	7	3	4	14
Total	167	160	173	500

Outra questão analisada foi a prática da actividade física regular, onde procurámos saber quem, no geral e na variante sexo, praticava este tipo de comportamento. E, como podemos observar pela Tabela 20 e pelo Gráfico 5, do total da amostra apenas 123 (23,8%) dos alunos estagiários praticam actividade física com regularidade. Os restantes 393 (76%) não praticam actividade física. Podemos ainda verificar que a percentagem de prática de actividade física é mais elevada no sexo masculino (47%) que no sexo feminino (16%).

Tabela 20. Prática de actividade física regular

Prática de actividade física	Sexo masculino		Sexo Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pratica actividade física regular	60	47%	63	16%	123	23,8%
Não pratica actividade física regular	67	53%	326	84%	393	76,0%
Não responderam	---	---	---	---	1	0,2%
Total	127	100%	389	100%	517	100%

Gráfico 5. Prática de actividade física regular



Nesta parte colocamos ainda um conjunto de cinco questões relacionadas com o grau de satisfação com o estágio e cujos resultados podemos observar na Tabela 21. Nesta verificamos que as médias dos cinco itens se aproximam do extremo da mesma, verificando-se, ainda, uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio padrão). Desta forma, o maior grau de satisfação dos alunos estagiários é com os colegas (item 2; média de 4.07 e desvio padrão (DP) de 0.96). E, o maior grau de insatisfação prende-se com o estágio (item 1; média de 3.64 e DP de .99) e com o supervisor da Instituição Superior (item 3; média de 3.72 e DP de 1.00).

Um outro dado a destacar prende-se com os valores da correlação de cada item com o valor global da escala sendo, os mesmos, bastante elevados.

Tabela 21. Grau de satisfação dos alunos estagiários

N.º	Descrição do item	Média	DP	Correlação (Item/total)
1	Em que medida está satisfeito(a) com o estágio	3.64	.99	.797(**)
2	Em que medida está satisfeito(a) com os colegas	4.07	.96	.601(**)
3	Em que medida está satisfeito(a) com o Supervisor da Instituição Superior	3.72	1.00	.671(**)
4	Em que medida está satisfeito(a) com o orientador da escola onde faz estágio	3.91	1.03	.762(**)
5	Em que medida está satisfeito(a) com o ambiente de trabalho	3.81	.94	.758(**)
Média		3.83	.99	

** Correlação significativa para $p=0.01$

A média da escala situa-se nos 19.15, num máximo de 25 pontos, para um DP de 3.55 e um *alpha* de (.76) (cf. Tabela 22), o que sugere que os alunos estagiários, de uma maneira geral, estão satisfeitos com o estágio.

Tabela 22. Estatística descritiva da satisfação com o estágio

Factores	Sexo masculino		Sexo Feminino		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Satisfação com o estágio (5 itens)	19.26	3.55	19.11	3.56	19.15	3.55

5.5.2. Instrumentos de Avaliação

Delimitada a população e seleccionada a amostra procedeu-se à elaboração de instrumentos de recolha de dados para concretizar os objectivos propostos. Este “deve ser composto por um conjunto de questões, que permitam colher a informação necessária, válida e pertinente à realização do trabalho de investigação” (Polit e Hungler, 1995: 166).

Devemos ainda ter em conta que “o questionário constitui hoje uma das técnicas disponíveis para a obtenção de dados em ciências sociais” (Gil, 1989: 124), sendo este considerado um instrumento aconselhado quando se pretende interrogar um grande número de pessoas (Quivy e Campenhoudt, 1998). Por isso, optámos por este método de recolha de dados embora conscientes, no entanto, das suas limitações.

No decurso desta investigação, tendo em conta os objectivos do nosso trabalho, as características da amostra e as variáveis em estudo, utilizamos como instrumentos de colheita de dados 6 (seis) questionários.

Questionário 1 – Caracterização Sócio-demográfica

Este questionário, construído para o efeito, permitiu-nos a recolha de dados para identificação da população que integra a nossa investigação. Dele fazem parte o curso, o nível de ensino de que é proveniente, estado civil, sexo, se é trabalhador estudante ou não, a prioridade da escolha do curso, grau de ensino onde realiza o estágio, distancia da faculdade/ESE até à escola, número de alunos por turma e a frequência com que visita/comunica com a família.

Fazem ainda parte deste levantamento um conjunto de cinco afirmações relacionadas com o estágio que têm como objectivo conhecer o grau de satisfação com cada delas numa escala que vai de 1 a 5. Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Muito insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Nem satisfeito nem insatisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito.

Questionário 2 – Avaliação do stresse do aluno estagiário (ASAE)

É um questionário construído por Francisco, Pereira e Pereira (2003), com 50 itens, para a realização da presente investigação.

Neste construto os sujeitos devem assinalar o grau de concordância com a afirmação numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente) e tem como objectivo medir o stresse percebido.

No estudo de validade do “ASAE”, Tabela 23: 163, verificamos que nas médias dos itens se regista uma inflação (relativamente ao ponto central da escala – 2.5).

Relativamente aos coeficientes de correlação item/total da escala, os mesmos, apresentam valores significativos de serem considerados. Contudo o item 6 “A nova carga horária, com tempos de 45', não dá para desenvolver as actividades”, com correlação item/total da escala de (.203), é aquele que apresenta a correlação mais baixa de todos os itens considerados.

Podemos ainda verificar relativamente às fontes de stresse (*cf.* Tabela 23), correspondente ao questionário 2, que três itens se aproximam do extremo da escala (itens 15, 47 e 48). Em contrapartida o item 45 é aquele que apresenta média mais baixa 1.98. Por outro lado, verifica-se uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão).

Além dos resultados apresentados destacamos, ainda, a consistência interna, que foi medida através do *alpha* de Cronbach, onde se obteve o valor de (.92), aos 50 itens considerados, sendo o valor apontado na literatura como excelente (Hill e Hill, 2002; Maroco, 2003; Pestana e Gageiro, 2003).

Depois efectuado o levantamento dos dados de tendência central e correlação item/total da escala das “Fontes de stresse do alunos estagiário” submetemos o mesmo questionário a uma validação factorial com recursos à análise das componentes principais (ACP) com o objectivo de “identificar os factores latentes que explicam as inter correlações observadas nas variáveis originais” (Maroco, 2003: 292).

Tabela 23. Fonte de stresse dos alunos estagiários

N.º	Descrição do item	Média	DP	Correlação (Item/total)
1	Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	3,99	1,09	.423(**)
2	Componente curricular excessiva na Instituição Superior	3,47	1,09	.384(**)
3	Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo	3,82	1,13	.439(**)
4	Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor	3,84	1,08	.483(**)
5	Medo de não ter tempo para cumprir o planificado	3,76	1,03	.483(**)
6	A nova carga horária, com tempos de 45', não dá para desenvolver as actividades	3,42	1,10	.203(**)
7	Dificuldade em abordar temáticas onde me sinto pouco à vontade	3,33	1,06	.459(**)
8	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	3,32	1,06	.499(**)
9	Ter que corresponder às expectativas dos alunos	3,48	,99	.510(**)
10	Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário	3,16	1,13	.458(**)
11	A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma	3,51	,94	.489(**)
12	Ter que fazer, com muito rigor e de uma forma perfeita, os planos de aula	3,77	1,05	.534(**)
13	Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos	3,91	1,03	.570(**)
14	Saber se o plano está bem elaborado	3,63	,92	.517(**)
15	Medo de falhar quando se está a ser avaliado	4,20	,99	.509(**)
16	Modo como somos avaliados	3,84	1,00	.483(**)
17	Medo da crítica na reflexão / análise da prática lectiva	3,41	1,16	.577(**)
18	A presença do supervisor / orientador de estágio	3,51	1,18	.505(**)
19	Lidar com a competição entre alunos estagiários	2,66	1,27	.418(**)
20	O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio	2,83	1,19	.514(**)
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam.	3,08	1,19	.449(**)
22	Falta de apoio dos supervisores / orientadores de estágio	2,76	1,21	.399(**)
23	Ter que preparar uma aula e não saber qual vai ser a resposta dos alunos	3,28	,98	.569(**)
24	A minha in experiência	3,62	1,02	.530(**)
25	Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer	3,60	1,05	.610(**)
26	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	3,59	1,03	.573(**)
27	Medo de me esquecer de alguma coisa para a aula	3,45	1,02	.550(**)
28	Indisciplina dos alunos	3,54	1,14	.498(**)
29	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	3,53	1,07	.558(**)
30	A falta de autoridade dos alunos estagiários	3,25	1,17	.554(**)
31	Receio da perda de controlo da aula	3,44	1,11	.597(**)
32	Ambiente da aula ruidoso	3,37	1,06	.550(**)
33	As horas / momentos que antecedem a prática lectiva	3,09	1,16	.472(**)
34	Sentir que poderia ter corrido melhor	3,73	,93	.484(**)
35	Ter objectivos a atingir	3,46	1,00	.448(**)
36	Não conseguir o que pretendo devido à falta de condições	3,16	1,06	.398(**)
37	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	2,80	1,22	.281(**)
38	Depender do ritmo de trabalho dos outros	3,04	1,10	.388(**)
39	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa.	2,93	1,22	.312(**)
40	Os alunos não terem interesse em aprender	3,54	1,11	.475(**)
41	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	3,46	1,05	.464(**)
42	A dificuldade dos alunos em realizar determinados exercícios	3,37	,92	.497(**)
43	A aula não estar a correr como o planeado e não conseguir alterar o rumo	3,49	1,01	.527(**)
44	A preocupação com os objectivos que os alunos devem atingir	3,59	,91	.489(**)
45	Não saber trabalhar com o computador	1,98	1,15	.294(**)
46	Número excessivo de alunos por turma	3,17	1,35	.295(**)
47	A importância que a nota final tem no nosso futuro	4,22	1,00	.354(**)
48	Incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo	4,17	1,07	.293(**)
49	A deslocação até à escola onde realizo o estágio ser longa e demorada	2,44	1,30	.361(**)
50	O facto da realização pessoal ter sido atingida ou não	3,80	1,01	.486(**)

** Correlação significativa para $p=0.01$

Tabela 24. Análise factorial das Fontes de stress “ASAE”

Item	Descrição do item	Valor Matrix ^a	Variância	Alpha
Factor 1. Insegurança face ao desempenho profissional (9 itens)				
25	Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer	.778	22.68%	.84
26	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	.727		
24	A minha inexperiência	.650		
43	A aula não estar a correr como o planeado e não conseguir alterar o rumo	.628		
27	Medo de me esquecer de alguma coisa para a aula	.621		
33	As horas / momentos que antecedem a prática lectiva	.496		
23	Ter que preparar uma aula e não saber qual vai ser a resposta dos alunos	.485		
34	Sentir que poderia ter corrido melhor	.410		
44	A preocupação com os objectivos que os alunos devem atingir	.386		
Factor 2. Planificação das aulas (9 itens)				
13	Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos	.688	5.87%	.81
11	A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma	.670		
10	Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário	.632		
12	Ter que fazer, com muito rigor e de uma forma perfeita, os planos de aula	.621		
9	Ter que corresponder às expectativas dos alunos	.554		
14	Saber se o plano está bem elaborado	.549		
8	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	.478		
35	Ter objectivos a atingir	.455		
7	Dificuldade em abordar temáticas onde me sinto pouco à vontade	.444		
Factor 3. Problemas de indisciplina (5 itens)				
28	Indisciplina dos alunos	.772	5.12%	.85
31	Receio da perda de controlo da aula	.708		
32	Ambiente da aula ruidoso	.696		
30	A falta de autoridade dos alunos estagiários	.674		
29	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	.645		
Factor 4. Supervisão (7 itens)				
17	Medo da crítica na reflexão / análise da prática lectiva	.666	4.35%	.77
47	A importância que a nota final tem no nosso futuro	.656		
16	Modo como somos avaliados	.621		
48	Incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo	.548		
18	A presença do supervisor / orientador de estágio	.488		
50	O facto da realização pessoal ter sido atingida ou não	.426		
15	Medo de falhar quando se está a ser avaliado	.380		
Factor 5. Sobrecarga de trabalho (5 itens)				
3	Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo	.815	3.82%	.80
4	Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor	.796		
1	Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	.755		
2	Componente curricular excessiva na Instituição Superior	.623		
5	Medo de não ter tempo para cumprir o planificado	.456		
Factor 6. Rendimento dos alunos (4 itens)				
41	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	.767	3.56%	.73
40	Os alunos não terem interesse em aprender	.758		
42	A dificuldade dos alunos em realizar determinados exercícios	.557		
36	Não conseguir o que pretendo devido à falta de condições	.380		
Factor 7. Ambiente de trabalho (4 itens)				
20	O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio	.673	3.17%	.67
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam.	.668		
22	Falta de apoio dos supervisores / orientadores de estágio	.557		
19	Lidar com a competição entre alunos estagiários	.447		
Factor 8. Relações interpessoais (6 itens)				
37	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	.633	2.86%	.64
39	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa.	.585		
45	Não saber trabalhar com o computador	.575		
38	Depender do ritmo de trabalho dos outros	.551		
49	A deslocação até à escola onde realizo o estágio ser longa e demorada	.537		
46	Número excessivo de alunos por turma	.494		

Valor de corte =.380

Assim, submetemos os 50 itens considerados a análise factorial de tipo exploratório, da qual se obtiveram 13 factores ortogonais com *eigenvalues* (Valor próprio) superiores a 1. Como alguns destes factores eram incipientes em termos de variância explicada e não tinham qualquer significado prático (número de itens menor que três ou *alpha* de Cronbach baixo) procuramos maximizar a variância explicada dos factores principais seleccionando previamente 8 factores, traduzindo, o agrupamento estatístico dos itens, as fontes de stress percebidas pelos alunos estagiários deste estudo.

Estes 8 factores explicam (51.46%) da variância como podemos verificar na Tabela 24: 164. É de referir que, nesta análise, o item 6 não é considerado uma vez que o mesmo se apresenta abaixo do valor de corte definido.

Através da observação da Tabela 24 podemos conferir que o factor 1 “insegurança face ao desempenho profissional” explica quase metade da variância (22,64%), sendo constituído por 9 itens e com um *alpha* de Cronbach de (.84), que podemos considerar bom em termos de consistência. Neste factor destaca-se o item 25 “Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer” com valor matricial rodado de (.778) e o item 26 “Medo de errar no esclarecimento de dúvidas” com valor matricial rodado de (.727).

Os outros factores a destacar pela consistência que apresentam são: factor 2 “planificação das aulas” com 9 itens, variância de (5.87%) e *alpha* de Cronbach de (.81), onde o item 13 “Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos” surge como o item mais forte e, finalmente, o factor 3 “problemas de indisciplina” com 5 itens variância de (5.12%) e *alpha* de Cronbach de (.85) destacando-se o item 28 “Indisciplina dos alunos” como o item com maior valor matricial rodado. Os outros factores variam entre (2.86%) e (4.35%), sendo os *alphas* de Cronbach, destes mesmos factores, todos iguais ou superiores a (.64).

Questionário 3 – Sintomas de stress (SS)

É também um questionário construído por Francisco, Pereira e Pereira (2003) com 22 itens, para a realização da presente investigação. Nele, os indivíduos devem

assinalar a frequência, numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre) de cada um dos sintomas de stresse, procurando-se desta forma averiguar quais dos sintomas são mais experimentados pelos alunos estagiários

O estudo de validade do questionário 3 apresentou os resultados expressos na Tabela 25. Podemos constatar que, embora nas médias dos itens se registre uma ligeira inflação (relativamente ao ponto central da escala – 2.5), sem que nenhum deles se aproxime dos extremos da escala, embora os itens 11, 12 e 13 sejam aqueles que apresentam a média mais baixa (inferior a 2). Verifica-se também uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão).

Tabela 25. Sintomas de stresse

N.º	Descrição do item	Média	DP	Correlação (Item/total)
1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas	2,64	1,06	.534(**)
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito	2,52	1,16	.419(**)
3	Sinto o coração a bater com muita força como “se quisesse sair do peito”	2,92	1,13	.647(**)
4	Perco o apetite	2,73	1,23	.578(**)
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição	2,71	1,21	.598(**)
6	Fico com tensão muscular	2,34	1,15	.598(**)
7	Fico deprimido / triste	3,13	1,14	.713(**)
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias	2,97	1,20	.594(**)
9	Fico antipático e/ou mal-humorado	2,74	1,12	.580(**)
10	Alimento-me muito	2,26	1,15	.081
11	Fumo mais	1,84	1,40	.250(**)
12	Aumento o consumo de álcool	1,31	0,80	.192(**)
13	Afasto-me de tudo e de todos	1,97	1,05	.529(**)
14	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	2,56	1,10	.550(**)
15	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a))	3,04	1,17	.694(**)
16	Choro	2,39	1,21	.616(**)
17	Tenho rubor facial	2,19	1,16	.503(**)
18	Dá-me vontade de desistir de tudo	2,55	1,21	.687(**)
19	Fico sem moral para trabalhar	2,67	1,06	.714(**)
20	Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente	2,81	1,03	.714(**)
21	A minha autoconfiança fica a zero	2,57	1,18	.741(**)
22	Fico ansioso(a)	3,46	1,09	.566(**)

** Correlação significativa para $p=0.01$

Os coeficientes de correlação, item / total da escala, todos eles são significativos. Contudo, para as restantes análises é expurgado o item 10, com correlação de (.081), por ser inferior ao valor de corte definido.

Além destes resultados apresentados verificamos, ainda, que a consistência interna, medida através do *alpha* de Cronbach, apresenta o valor de (.89), aos 21 itens considerados, sendo o valor apontado na literatura como bom (Hill e Hill, 2002; Maroco, 2003; Pestana e Gageiro, 2003).

Após esta análise descritiva submetemos os 21 itens do questionário 3 a uma análise factorial de tipo exploratório, da qual se obtiveram 5 factores ortogonais. Como alguns destes factores não tinham significado prático (número de itens menor que três ou *alpha* de Cronbach baixo), procuramos maximizar a variância explicada dos factores principais seleccionando previamente 3 factores. Após rotação *varimax*, obtivemos uma estrutura factorial pretendida e coerente com a revisão bibliográfica, traduzindo os três factores as principais consequências do stresse evidenciado pelos alunos estagiários do estudo, Tabela 26.

Tabela 26. Análise factorial do questionário 2 “Sintomas de stresse”

Item	Descrição do item	Factores		
		1	2	3
19	Fico sem moral para trabalhar	.859		
20	Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente	.808		
21	A minha autoconfiança fica a zero	.805		
18	Dá-me vontade de desistir de tudo	.764		
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias	.575		
15	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a))	.536		
16	Choro	.526		
22	Fico ansioso(a)	.520		
7	Fico deprimido / triste	.480		
17	Tenho rubor facial	.404		
9	Fico antipático e/ou mal-humorado	.397		
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição		.731	
4	Perco o apetite		.728	
6	Fico com tensão muscular		.628	
1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas		.621	
3	Sinto o coração a bater com muita força como “se quisesse sair do peito”		.612	
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito		.480	
12	Aumento o consumo de álcool			.800
11	Fumo mais			.660
13	Afasto-me de tudo e de todos			.618
14	Não consigo estar muito tempo no mesmo local			.517
<i>Eigenvalues (valor próprio)</i>		7.45	1.88	1.36
% de variância explicada (50.94%)		35.48%	8.95%	6.50%
<i>Alpha</i> de Cronbach		.88	.80	.61

Factor 1. Sintomas cognitivos (10 itens); Factor 2. Sintomas fisiológicos (7 itens); Factor 3. Sintomas comportamentais (4 itens)

Valor de corte =.390

Em concordância com o agrupamento estatístico dos itens, do questionário 3, chegamos às dimensões indicadas (*cf.* Tabela 26) onde podemos constatar que os factores cognitivos explicam (35.48%) da variância, destacando-se os itens 12, 19, 20 e 21 com o valor matricial rodado mais elevado com o factor – igual ou superior a (.800).

Questionário 4 – Estratégias de coping (EC)

É, igualmente, um questionário construído pelos autores Francisco, Pereira e Pereira (2003) com 24 itens para a realização da presente investigação. Aqui, os alunos estagiários devem assinalar a frequência, numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre) com que utiliza aquela estratégia de *coping*.

Este construto tem como objectivo conhecer quais as estratégias de *coping* mais usadas por estes indivíduos para ultrapassar o stresse no seu dia-a-dia.

O estudo de validade do questionário 4 apresentou os resultados expressos na Tabela 27. Podemos ver que, embora nas médias dos itens se registre uma ligeira inflação (relativamente ao ponto central da escala – 2.5), sem que nenhum deles se aproxime dos extremos da escala. Os itens 2, 8, 10 e 12 são aqueles que apresentam a média mais baixa (inferior a 2).

Verifica-se também uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão). Os coeficientes de correlação, item / total da escala são significativos. Contudo, para as restantes análises são expurgados os itens 2, 8, 22 e 24 com correlações inferiores ao valor de corte definido.

Pelos resultados apresentados verificamos, ainda, que a consistência interna, medida através do *alpha* de Cronbach, apresenta o valor de (.77), aos 20 itens considerados, sendo o valor apontado na literatura como razoável (Hill e Hill, 2002; Maroco, 2003; Pestana e Gageiro, 2003).

É de referir que dos questionários construídos para o efeito é aquele que apresenta menor consistência, mesmos sendo as estratégias relatadas/inventariadas do próprio discurso dos alunos estagiários.

Tabela 27. Estratégias de coping

N.º	Descrição do item	Média	DP	Correlação (Item/total)
1	Tenho que descansar as horas necessárias	3,66	1,13	.227(**)
2	Tomo e/ou aumento o número de medicamentos anti-depressivos	1,54	0,96	.093(*)
3	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	3,16	1,07	.541(**)
4	Tento acalmar / descontraí-me	3,62	0,92	.482(**)
5	Efectuo umas saídas nocturnas	2,42	1,12	.495(**)
6	Considero várias alternativas para lidar com o problema	3,30	0,96	.429(**)
7	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	2,98	0,98	.344(**)
8	Consumo droga	1,17	0,61	.166(**)
9	Tomo um bom banho	3,55	1,16	.420(**)
10	Consumo álcool ou embebedo-me	1,38	0,94	.304(**)
11	Procuo desviar o pensamento para coisas positivas	3,50	1,00	.511(**)
12	Fumo e/ou aumento o consumo de tabaco	1,76	1,30	.387(**)
13	Fico em silêncio para me concentrar	2,81	1,05	.334(**)
14	Tenho relações sexuais	2,18	1,13	.406(**)
15	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a autoconfiança	3,50	0,94	.492(**)
16	Procuo mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	3,51	0,98	.550(**)
17	Pratico desporto / actividade física	2,64	1,20	.361(**)
18	Procuo ver o lado positivo da questão	3,36	0,98	.426(**)
19	Evito estar sozinho(a)	3,19	1,13	.355(**)
20	Tento não acumular trabalho	3,52	0,98	.309(**)
21	Saio para me distrair	3,04	1,05	.620(**)
22	Isolo-me	2,15	1,02	.042
23	Oio música para acalmar	3,49	1,07	.400(**)
24	Descarrego nos outros quando me sinto com raiva ou deprimido	2,57	1,12	.163(**)

** Correlação significativa para $p=0.01$

* Correlação significativa para $p=0.05$

Feita a análise descritiva submetemos os 20 itens do questionário 4 a uma análise factorial de tipo exploratório, da qual se obtiveram 6 factores ortogonais. Como alguns destes factores não tinham significado prático (número de itens menor que três ou *alpha* de Cronbach baixo), procuramos maximizar a variância explicada dos factores principais seleccionando previamente 2 factores. Após rotação *varimax*, obtivemos uma estrutura factorial pretendida, traduzindo os dois factores as estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos estagiários do estudo. Em concordância com o agrupamento estatístico dos itens do questionário chegamos às dimensões indicadas na Tabela 28.

Estes dois factores explicam (31.48%) da variância, apresentando uma consistência razoável, com *alphas* de Cronbach superiores a (.70). O primeiro factor “*coping* centrado no indivíduo” com 13 itens, é o mais forte, explicando (20.76%) da variância, destacando-se com valor matricial rodado mais elevado o item 15 “Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a autoconfiança”, o item 16 “Procuo mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar” e o item 11 “Procuo des-

viar o pensamento para coisas positivas”. Com o valor matricial rodado mais baixo encontramos o item 1 “Tenho que descansar as horas necessárias”. No segundo factor “*Coping* centrado no outro” com (7 itens) destacam-se com valor matricial rodado mais elevado o item 5 “Efectuo umas saídas nocturnas”, item 3 “Saio com os amigos para conversar ou desabafar” e o item 21 “Saio para me distrair”. Com o valor matricial rodado mais baixo encontramos o item 17 “Pratico desporto / actividade física”.

Tabela 28. Análise factorial das Estratégias de *coping*

Item	Descrição do item	Factores	
		1	2
16	Procuo mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	.679	
15	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a autoconfiança	.674	
11	Procuo desviar o pensamento para coisas positivas	.669	
18	Procuo ver o lado positivo da questão	.631	
4	Tento acalmar / descontraí-me	.487	
20	Tento não acumular trabalho	.460	
6	Considero várias alternativas para lidar com o problema	.401	
19	Evito estar sozinho(a)	.380	
9	Tomo um bom banho	.365	
13	Fico em silêncio para me concentrar	.356	
7	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	.352	
23	Oiço música para acalmar	.343	
1	Tenho que descansar as horas necessárias	.318	
5	Efectuo umas saídas nocturnas		.822
21	Saio para me distrair		.664
3	Saio com os amigos para conversar ou desabafar		.642
10	Consumo álcool ou embebedo-me		.605
12	Fumo e/ou aumento o consumo de tabaco		.532
14	Tenho relações sexuais		.437
17	Pratico desporto / actividade física		.398
<i>Eigenvalues (valor próprio)</i>		4.15	2.14
% de variância explicada (31,48%)		20.76%	10.72%
<i>Alpha de Cronbach</i>		.73	.71

Factor 1. *Coping* centrado no indivíduo (13 itens); Factor 2. *Coping* centrado no outro (7 itens) Valor de corte = .300

Questionário 5 – Escala de satisfação com o suporte social (ESSS)

Construído por Ribeiro (1999), é um instrumento com 15 itens, de auto-preenchimento. Cada sujeito deve assinalar o grau em que concorda com a afirmação

(se ela se aplica a ele), numa escala de *Likert* com cinco posições, e tem como objectivo avaliar a satisfação com o suporte social recebido. Foi aplicado a uma amostra de 609 estudantes, entre os 11º anos e final da Universidade, com idades entre os 15 e 30 anos dos quais (47% do sexo masculino), de nove escolas pertencentes à Universidade do Porto e três escolas do ensino secundário da cidade do Porto.

Os itens, na avaliação das componentes principais, apresentam uma carga factorial superior a (.40). Permaneceram na equação 15 itens que se apresentam na Tabela 29.

A solução factorial escolhida inclui quatro factores que explicam (63.1%) da variância. A consistência interna (*Alpha* de Cronbach) da escala total é de (.85). As escalas geradas empiricamente estão de acordo com os construtos para que os itens foram gerados e parecem medir os seguintes aspectos do suporte social: O primeiro factor, “satisfação com amigos”, mede a satisfação com as amizades/amigos e, inclui cinco itens (3, 12, 13, 14 e 15, tem uma consistência interna de (.83). Este factor explica (35%) da variância. O segundo factor, “intimidade”, mede a percepção da existência de suporte social íntimo. Inclui quatro itens (1, 4, 5 e 6), tem uma consistência interna de (.74) e o factor explica (12,1%) da variância. O terceiro factor, “satisfação com a família”, mede a satisfação com o suporte social familiar existente. Inclui três itens (9, 10 e 11), tem uma consistência interna de (.74) e o factor explica (8,7%) da variância total. O último factor gerado, “actividades sociais”, mede a satisfação com as actividades sociais que realiza. Inclui três itens (2, 7 e 8), tem uma consistência interna de (.64), e o factor explica (7,3%) da variância total.

A Tabela 29 mostra os valores da carga factorial acima de (.40), de cada item no factor em que permaneceu na solução final.

A nota total da escala resulta da soma da totalidade dos itens. A nota de cada dimensão resulta da soma dos itens de cada dimensão ou sub escala. A nota para a escala total pode variar entre 15 e 25 e à nota mais alta corresponde uma percepção de maior suporte social.

Os itens são cotados atribuindo o valor “**A** (1). Concordo totalmente”; “**B** (2). Concordo na maior parte”; “**C** (3). Não concordo nem discordo”; “**D** (4). Discordo a maior parte”, e “**E** (5). Discordo totalmente”. São excepção os itens invertidos que são os seguintes: itens, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15.

Tabela 29. Carga factorial dos itens por factor, variância de cada factor e consistência interna dos itens de cada factor (Pais Ribeiro, 1999).

	ITENS	SA	IN	SF	AS
3	Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	.72			
12	Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	.74			
13	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	.79			
14	Estou satisfeito com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	.74			
15	Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	.56			
1	Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio		.50		
4	Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer		.78		
5	Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer		.76		
6	Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas		.69		
9	Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família			.79	
10	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família			.73	
11	Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família			.85	
2	Não saio com amigos tantas vezes quantas eu gostaria				.42
7	Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam				.68
8	Gostava de participar mais em actividades de organizações (p.ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)				.84
<i>Eigenvalue (valor próprio)</i>		5,24	1,81	1,30	1,09
Variância (total=63%)		35%	12,1%	8,7%	7,3%
Consistência interna (<i>Alpha</i> de Cronbach) (total = .85)		.83	.74	.74	.64

SA- Satisfação com amizades; IN- intimidade; SF- satisfação com família; AS- actividades sociais

Valor de corte =.40

Questionário 6 – General Health Questionnaire (GHQ-12)

O General Health Questionnaire (GHQ-12) – Medidas de Saúde” de Goldberg (1992, Versão Portuguesa adaptado por McIntyre, McIntyre e Redondo, 1999), é uma versão reduzida da original com resposta tipo *Likert* de quatro pontos. A versão inicial do GHQ Goldberg (1978) foi construída para detectar perturbações psiquiátricas de natureza não psicótica nas pessoas da comunidade e em contexto médico. Esta versão continha 60 itens, com consistência interna (*Alpha* de Cronbach) de (.95) e uma estrutura multifactorial de cinco factores com *alphas* de Cronbach iguais ou superiores a (.80) (Gouveia *et al.*, 2003). Posteriormente foram desenvolvidas versões alternativas, mais reduzidas, contendo 30, 28, 20 e 12 itens, sem comprometer a sua validade.

Esta versão reduzida é igualmente válida e fidedigna, em que os itens seleccionados contribuem de forma significativa para a análise factorial excluindo os sintomas de doença física. Cada um dos 12 itens averigua se o inquirido experimentou, recente-

mente, um sintoma particular ou item de comportamento, usando uma escala de quatro pontos: “muito menos do que habitualmente”, “menos do que habitualmente”, “como habitualmente” ou “melhor do que habitualmente”. Revela-se, igualmente, um bom instrumento na detecção de perturbações psiquiátricas, em comparação com as versões mais longas do GHQ. A escala é auto-administrada depois de lidas as instruções e o seu preenchimento demora aproximadamente cinco minutos (Goldberg, 1992).

Contudo, os resultados, relativamente à presente versão GHQ-12, não têm sido consistentes quanto à estrutura factorial (unifactorial ou bifactorial) adequada. Desta forma, González-Romá *et al.* (1993, num estudo realizado, em Espanha, em 112 polícias, utilizando a análise factorial confirmatória, concluíram que o modelo bifactorial, composto por *ansiedade* (*alpha* de (.76); 4 itens) e *depressão* (*alpha* de (.83); 8 itens), era mais adequado que o unifactorial designado de *saúde geral* (*alpha* de (.87); 12 itens). Também Gouveia *et al.* (2003) reforça esta ideia, no estudo de validação deste mesmo questionário, ao referir que o modelo bifactorial parece ligeiramente mais adequado do que o unifactorial, considerando a diferença entre os qui-quadrados e os respectivos graus de liberdade. Os valores obtidos no bifactorial (factor 1: *alpha* de (.81); 8 itens; factor 2: *alpha* de (.66); 4 itens), no unifactorial (factor 1: *alpha* de (.84); 12 itens). No entanto, Montazeri *et al.* (2003: 66) validou este instrumento em população iraniana (748 indivíduos sendo 567 (76%) do sexo feminino e 181 (24%) do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos completos (média de 21.1 anos e desvio padrão de 2.1), onde o coeficiente *alpha* encontrado foi de (.87). A estrutura factorial do questionário foi, igualmente, avaliada através da análise das componentes principais com rotação oblíqua da qual se obtiveram dois factores que explicam (51%) da variância.

No que respeita à cotação do mesmo, existem dois tipos de cotação que têm sido utilizadas: a cotação tipo GHQ, onde as respostas são cotadas de 0, 0, 1, e 1 respectivamente; e a cotação tipo *Likert*, onde respostas são cotadas de 0, 1, 2 e 3 respectivamente. O primeiro método permite pontuações que variam de 0 a 12 e é apropriado para identificar casos clínicos. O segundo método é mais útil para comparar grau da perturbação, na medida em que fornece uma distribuição menos enviesada das pontuações e, varia de 0 a 36 (Goldberg, 1992).

As propriedades psicométricas da versão portuguesa do GHQ-12 (Golberg, 1992; McIntyre, McIntyre e Redondo, 1999) foram testadas em termos da confiança e validade de construto e, o coeficiente *Alpha* de Cronbach obtido foi de (.83), indicador de uma boa consistência interna do instrumento.

A análise factorial confirmatória produziu dois factores que explicam (46.5%) da variância total (McIntyre, McIntyre, Araújo-Soares, Figueiredo, e Johnston, 2003). Estes valores são similares aos encontrados na versão original (Goldberg e Williams, 1988, citado por McIntyre, *et al.*, 2003).

Em virtude de não se encontrar validada, em Portugal, para o tipo de população que estamos a estudar, efectuamos esses procedimentos para averiguar da validade e adequação deste. Neste sentido, os resultados correspondentes à Tabela 30 comprovam que os itens do GHQ-12 se encontram centrados, além de se verificar uma razoável dispersão dos resultados.

O método de cotação utilizado no presente estudo foi naturalmente o método de cotação de tipo *Likert* para gerar os factores, porque este método fornece uma distribuição menos enviesada das pontuações (Goldberg, 1992). O item 11 é invertido.

Os itens apresentam, igualmente, correlações significativas, correlação item / total da escala (*cf.* Tabela 30), sendo o coeficiente *alpha* encontrado de (.84).

Tabela 30. Estatística descritiva do GHQ-12

N.º	Descrição do item	Média	DP	Correlação Item/total
1	Tem conseguido concentrar-se no que faz?	1,67	.79	.616(**)
2	Tem perdido muitas horas de sono devido a preocupações?	2,03	1.03	.507(**)
3	Tem sentido que tem um papel importante nas coisas em que se envolve?	0,79	.78	.456(**)
4	Tem-se sentido capaz de tomar decisões?	0,97	.71	.552(**)
5	Tem-se sentido constantemente sob pressão?	2,24	.94	.580(**)
6	Tem sentido que não consegue ultrapassar as suas dificuldades?	1,44	1.01	.745(**)
7	Tem sentido prazer nas suas actividades diárias?	1,20	.84	.676(**)
8	Tem sido capaz de enfrentar os problemas?	1,15	.70	.626(**)
9	Tem-se sentido triste e deprimido(a)?	1,67	1.10	.750(**)
10	Tem perdido a confiança em si próprio?	1,14	1.10	.789(**)
11	Tem pensado em si próprio como uma pessoa com valor?	1,42	.89	.280(**)
12	Tem-se sentido razoavelmente feliz, tendo em consideração todas as coisas?	1,22	.80	.679(**)

** Correlação significativa para $p=0.01$

Comprovou-se, igualmente, a adequação da realização de uma análise factorial sendo observados indicadores que a atestam: Kaiser-Meyer-Olkin – KMO de (.87); e teste de esfericidade de Bartlett's.

Tabela 31. Estrutura factorial do GHQ-12

N.º	Descrição do item	Factores	
		1	2
9	Tem-se sentido triste e deprimido(a)?	.775	
5	Tem-se sentido constantemente sob pressão?	.766	
10	Tem perdido a confiança em si próprio?	.705	
2	Tem perdido muitas horas de sono devido a preocupações?	.690	
6	Tem sentido que não consegue ultrapassar as suas dificuldades?	.690	
12	Tem-se sentido razoavelmente feliz, tendo em consideração todas as coisas?	.554	
1	Tem conseguido concentrar-se no que faz?	.519	
4	Tem-se sentido capaz de tomar decisões?		.712
8	Tem sido capaz de enfrentar os problemas?		.680
3	Tem sentido que tem um papel importante nas coisas em que se envolve?		.661
7	Tem sentido prazer nas suas actividades diárias?		.612
11	Tem pensado em si próprio como uma pessoa com valor?		.479
<i>Eigenvalues (Valor próprio)</i>		4.66	1.53
% de variância explicada (51.66%)		38.87%	12.78%
<i>Alpha de Cronbach</i>		.83	.68
Factor 1. Depressão; Factor 2. Ansiedade		<i>Valor de corte = .450</i>	

A análise factorial produziu dois factores, com *eigenvalues* (Valor próprio) superiores a 1, que explicam (51.66%) da variância total (*cf.* Tabela 31), os mesmos encontrados pelo autor.

Pode-se observar, ainda, que os itens apresentam correlações com o factor superiores (.470).

5.5.3. Procedimentos

A aplicação dos questionários, na presente investigação, decorreu durante o ano lectivo 2003/2004, sendo os questionários administrados em grupo que variavam entre os 3 (três) e os 20 (vinte) alunos estagiários, dependendo do número de estagiários por

núcleo de estágio ou número de alunos por turma nas ESE. Foram distribuídos 1000 questionários, tendo-se verificado um retorno de 517 (51.7%).

A distribuição e recolha dos questionários foram efectuadas pelos investigadores em alguns casos e noutros pelos orientadores dos núcleos de estágio (após o nosso contacto pessoal prévio, relativamente aos objectivos do estudo, e procurando garantir, em todos os casos, o carácter voluntário da participação, o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas). Para promover a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os núcleos envelopes, que deveriam ser posteriormente devolvidos, devidamente fechados, ao responsável pelo núcleo de estágio. Independentemente deste responsável, a abertura dos envelopes contendo os questionários devolvidos foi sempre da única e exclusiva responsabilidade do autor, de forma a garantir confidencialidade dos dados recolhidos.

5.5.4. Análise dos dados

A ferramenta estatística utilizada para tratar os dados dos questionários, após lançados numa base de dados informatizada, foram processados no programa de estatística SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, Versão 13.0 para Windows. O tratamento estatístico dos resultados deste questionário privilegiou, nomeadamente, na caracterização da amostra a distribuição de frequências e, quando adequado às características da variável, complementadas com as respectivas *médias*, *percentagens* e *desvio padrão*.

Para a verificação da consistência interna das escalas utilizadas, no âmbito deste estudo, recorreu-se à opção *scale* do programa de estatística referenciado e calculando as medidas descritivas de resumo, as correlações de cada item com o total da escala (excluindo o respectivo item) e a sua influência sobre o coeficiente *Alpha* de Cronbach, utilizado como medida de fidelidade interna das escalas na amostra em estudo.

As respostas às questões de investigação passaram por um processo de tratamento estatístico com recurso a testes paramétricos (sempre que as características das variáveis o permitiam). Utilizamos o *t-test* (para comparação de médias entre dois grupos),

ANOVA unifactorial – análises da variância (para comparação de médias entre mais de dois grupos) e procedimentos de comparação múltipla de Bonferroni (para determinação das variáveis que discriminam entre dois ou mais grupos). Quando se testou a existência de relações entre variáveis, recorreu-se ao método correlacional, aceitando como significativas as correlações que tivessem associadas um valor de significância: $p < .05$ (diferença estatística significativa); $p < .01$ (diferença estatística bastante significativa); $p < .001$ (diferença estatística altamente significativa).

6. Apresentação dos resultados

Ao iniciarmos este ponto, chegamos ao momento mais desejado desta investigação – a contribuição pessoal, sem a qual “uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado” (Bell, 1997: 160), se não forem devidamente analisados e interpretados. Estas duas fases “apesar de conceptualmente distintas, aparecem sempre estritamente relacionadas. A análise tem como objectivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. A interpretação tem como objectivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 1989: 166).

Assim sendo, os resultados apresentados referem-se às análises estatísticas dos dados recolhidos, organizados no sentido de dar resposta às questões de investigação e testar as hipóteses formuladas. Esta apresentação e análise têm um carácter descritivo, seguida de uma interpretação dos resultados ligada a conhecimentos anteriores.

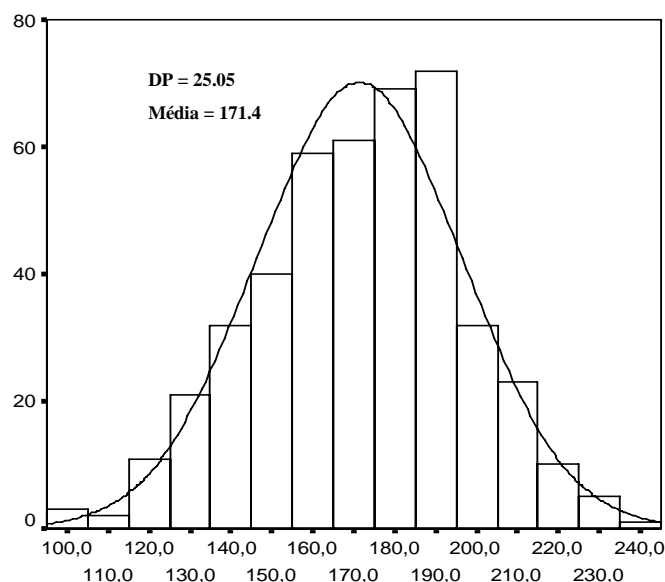
Tentaremos, na medida do possível, aliviar a leitura dos resultados, tornando-a tão agradável quanto nos for possível, arredondando os valores percentuais e limitando os dados ao estritamente necessário para a compreensão dos resultados do estudo efectuado.

6.1. Fontes de stresse do aluno estagiário

Relativamente às fontes de stresse, correspondente ao questionário 2 “ASAE”, a média da amostra situa-se nos (171.4) pontos, para um DP de (25.05) (Gráfico 6: 179). Resulta ainda evidente do mesmo gráfico que a distribuição, curva de Gauss, parece distribuir-se num contínuo normal, embora apresentando uma ligeira deslocação à direita, situando-se o limite inferior nos (146.35) pontos (baixo stresse) e o limite superior nos (196.45) (elevado stresse), encontrando-se a zona de stresse moderado no intervalo

dos valores referidos. Ou seja, os dados apresentados sugerem-nos que todos os alunos estagiários com mais de 196 pontos podem-se encontrar em “risco” de saúde física ou mental.

Gráfico 6. Histograma com normal sobreposta da distribuição do stresse



Igualmente, as pontuações atribuídas pelos alunos estagiários às fontes de stresse (cf. Tabela 32) foram objecto da nossa análise para procurar saber quais os stressores que mais afectavam os alunos estagiários portugueses.

Na análise, da tabela referida anteriormente, verificamos que o item 47 “a importância que a nota final tem no nosso futuro” surge como o item com média mais elevada ($\mu=4,22$) seguido do item 15 “medo de falhar quando se está a ser avaliado” com média ($\mu=4,20$) e, em terceiro lugar surge o item 48 “incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo” ($\mu=4,17$). Estes três itens encontram-se interligados influenciando-se mutuamente e emergem como os principais stressores pontuados pelos alunos estagiários portugueses. Sobressai, do exposto, a necessidade de os instrumentos/formas de avaliação da aprendizagem / formação serem adequados à especificidade do contexto onde ocorre e, que esta, como parte integrante do processo, se constitua como um instrumento que permita o crescimento e desenvolvimento profissional, um certificador das diversas aquisições realizadas e não uma forma de punição dos alunos estagiários.

Tabela 32. Ordenação das fontes de stresse do aluno estagiário segundo a média

Item	Descrição do item	Média
47	A importância que a nota final tem no nosso futuro	4,22
15	Medo de falhar quando se está a ser avaliado	4,20
48	Incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo	4,17
1	Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	3,99
13	Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos	3,91
4	Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor	3,84
16	Modo como somos avaliados	3,84
3	Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo	3,82
50	O facto da realização pessoal ter sido atingida ou não	3,80
12	Ter que fazer, com muito rigor e de uma forma perfeita, os planos de aula	3,77
5	Medo de não ter tempo para cumprir o planificado	3,76
34	Sentir que poderia ter corrido melhor	3,73
14	Saber se o plano está bem elaborado	3,63
24	A minha in experiência	3,62
25	Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer	3,60
26	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	3,59
44	A preocupação com os objectivos que os alunos devem atingir	3,59
28	Indisciplina dos alunos	3,54
40	Os alunos não terem interesse em aprender	3,54
29	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	3,53
11	A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma	3,51
18	A presença do supervisor / orientador de estágio	3,51
43	A aula não estar a correr como o planeado e não conseguir alterar o rumo	3,49
9	Ter que corresponder às expectativas dos alunos	3,48
2	Componente curricular excessiva na Instituição Superior	3,47
35	Ter objectivos a atingir	3,46
41	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	3,46
27	Medo de me esquecer de alguma coisa para a aula	3,45
31	Receio da perda de controlo da aula	3,44
6	A nova carga horária, com tempos de 45', não dá para desenvolver as actividades	3,42
17	Medo da crítica na reflexão / análise da prática lectiva	3,41
32	Ambiente da aula ruidoso	3,37
42	A dificuldade dos alunos em realizar determinados exercícios	3,37
7	Dificuldade em abordar temáticas onde me sinto pouco à vontade	3,33
8	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	3,32
23	Ter que preparar uma aula e não saber qual vai ser a resposta dos alunos	3,28
30	A falta de autoridade dos alunos estagiários	3,25
46	Número excessivo de alunos por turma	3,17
10	Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário	3,16
36	Não conseguir o que pretendo devido à falta de condições	3,16
33	As horas / momentos que antecedem a prática lectiva	3,09
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam.	3,08
38	Depender do ritmo de trabalho dos outros	3,04
39	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa.	2,93
20	O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio	2,83
37	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	2,80
22	Falta de apoio dos supervisores / orientadores de estágio	2,76
19	Lidar com a competição entre alunos estagiários	2,66
49	A deslocação até à escola onde realizo o estágio ser longa e demorada	2,44
45	Não saber trabalhar com o computador	1,98

A compreensão da importância na vida de cada estagiário deste momento, associado à percepção de mal-estar conduziu-nos à procura da resposta para a primeira hipótese “O estágio pedagógico efectuado nas escolas é indutor de stress”.

Observados os resultados verificamos que, de facto, o estágio pedagógico é indutor de stress. A análise factorial do “ASAE” permitiu identificar 8 (oito) factores e agrupá-los por ordem de percentagem de variância explicada. Cada factor identifica uma área categorial de fontes de stress sendo a pontuação, de cada um destes factores, que considerámos nas análises estatísticas aqui descritas. Os resultados gerais da aplicação do questionário estão resumidos na Tabela 33.

Tabela 33. Estatística descritiva dos factores de stress dos alunos estagiários portugueses

Factores		Média	DP	Variância explicada
1	Insegurança face ao desempenho profissional	31,49	6,05	22,68%
2	Planificação das aulas	31,60	5,86	5,87%
3	Problemas de indisciplina	17,16	4,41	5,12%
4	Supervisão	27,15	4,85	4,35%
5	Sobrecarga de trabalho	18,87	4,07	3,82%
6	Rendimento dos alunos	13,53	3,10	3,56%
7	Ambiente de trabalho	11,31	3,47	3,17%
8	Relações interpessoais	16,31	4,38	2,86%
Total da variância explicada				51,46%

Os dados estatísticos da Tabela 34 mostram que a satisfação com o estágio muda na razão inversa do stress percebido, existindo uma previsibilidade de relação de causa efeito. Assim, ambos os parâmetros apresentam uma autonomia considerável descrita pela força e direcção dos valores das variáveis. Ou seja, quanto maior for a insatisfação dos alunos estagiários com o estágio mais stress é percebido dificultando, ainda mais, a sua acção / prática lectiva e vice-versa.

Tabela 34. Correlação entre a satisfação com o estágio e o stress percebido

Variável	Stress percebido
Satisfação com o estágio	-.181(**)

** Correlação significativa para $p=0.01$

Com base nos grupos convencionados na distribuição de Gauss, procuramos verificar se existiria diferenças entre o grau de satisfação dos mesmos. Como podemos constatar na Tabela 35 e Tabela 36 existem diferenças entre os três níveis considerados ($F=5.46$; $p=.005$), sendo os alunos estagiários com stresse moderado e alto aqueles que apresentam média mais baixa de satisfação e os que apresentam diferenças relativamente aos de baixo stresse.

Tabela 35. Análise comparativa dos níveis de stresse percebido vs satisfação com o estágio

Níveis de stresse	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Baixo stresse	20,20	4,15	139.57	69.76	5.46	.005
Stresse moderado	18,88	3,39				
Elevado stresse	18,32	3,71				

Tabela 36. Comparação múltipla entre satisfação com o estágio vs níveis de stresse percebido

Níveis de stresse	Baixo stresse	Stresse moderado
Baixo stresse	---	
Stresse moderado	.013	---
Elevado stresse	.008	.807 (ns)

A diferença entre as médias é significativa para $p=0.05$.

Não significativo (ns).

Como podemos verificar nas tabelas anteriores, o grau de satisfação vai diminuindo à medida que o stresse aumenta, sugerindo-nos os dados que a satisfação com o estágio varia na razão inversa do stresse.

A Tabela 37 mostra que existem diferenças significativas, entre sexos, na percepção do stresse ($t=-7,29$; $p=.000$), sendo o sexo feminino o que apresenta a média mais elevada ($\mu=176,25$; $DP= 23,85$).

Tabela 37. Análise comparativa entre sexos do stresse percebido

Sexo	Média	DP	t-test	p
Masculino	157,51	23,21	- 7,29	.000
Feminino	176,25	23,85		

Constatamos, ainda, que a média do sexo feminino apresenta valores mais elevados nos diferentes factores de stresse (*cf.* Tabela 38) que o sexo masculino, o que nos sugere que este género vivência com mais intensidade este momento.

Tabela 38. Análise comparativa entre os factores de stresse e o sexo

Factores de stresse		Sexo masculino		Sexo Feminino		t-test	p
		Média	DP	Média	DP		
1	Insegurança face ao desempenho profissional	22,01	5,08	25,25	4,88	-6,405	.000
2	Planificação das aulas	29,45	5,35	32,48	5,95	-4,721	.000
3	Problemas de indisciplina	15,48	4,42	17,75	4,33	-4,900	.000
4	Supervisão	24,48	5,08	28,09	4,47	-7,397	.000
5	Sobrecarga de trabalho	17,63	5,19	19,39	3,56	-3,947	.000
6	Rendimento dos alunos	12,71	3,01	13,88	3,11	-3,763	.000
7	Ambiente de trabalho	10,24	3,39	11,63	3,45	-3,693	.000
8	Relações interpessoais	15,45	3,83	16,66	4,58	-2,605	.009

Esta diferença de valores é, igualmente, confirmada na Tabela 39 onde (50%) os indivíduos do sexo feminino apresentam valores, de stresse percebido, *acima da média da amostra*. Contudo, a percentagem de indivíduos do sexo masculino que superam a média da amostra situa-se nos (25%), ou seja, metade do sexo feminino.

Tabela 39. Distribuição do stresse na amostra

SEXO	Percentis						
	5	10	25	50	75	90	95
Amostra	129,00	137,00	155,00	173,00	189,00	202,00	210,00
Masculino	118,40	127,60	142,00	158,00	172,00	188,60	194,40
Feminino	134,00	143,00	160,00	178,00	191,25	206,00	215,30

Apurada esta situação, diferença entre sexos, procuramos perceber se, ser aluno estagiário trabalhador estudante, é um condicionalismo acrescido que estimula uma percepção diferenciada de stresse. Todavia, a análise comparativa efectuada, entre os dois grupos, mostra que os alunos estagiários trabalhadores estudantes não apresentam diferenças, estatisticamente significativas, dos alunos estagiários a tempo inteiro relativamente ao stresse percebido como podemos observar na Tabela 40 ($t=-.82$; $p=.414$), embora apresentem média mais elevada ($\mu=174,40$). Igualmente, o valor do desvio padrão é mais elevado ($DP=29,43$) nos trabalhadores estudantes.

Tabela 40. Análise comparativa entre os alunos estagiários trabalhadores estudantes e alunos estagiários a tempo inteiro

Tipo de estagiário	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
É estudante a tempo inteiro	171.28	24.18	-.82	.414
É trabalhador estudante	174.40	29.43		

O passo seguinte consistia em verificar se os dois formatos, da realização da prática pedagógica / estágio, vigentes em Portugal, são condição de diferenciação do stresse percebido. Porém os dados da Tabela 41 mostram não existirem diferenças, estatisticamente significativas, entre os dois modelos considerados. Ou seja, o estágio surge como uma fonte de stresse / ameaça independentemente do ensino (Universitário ou Politécnico) donde seja proveniente o aluno estagiário ($t=-1,09$; $p=.275$).

Tabela 41. Comparação entre alunos estagiários do Ensino Universitários e do Ensino Politécnico

Ensino	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Universitário	170.04	26.38	- 1,09	.275
Politécnico	172.64	23.67		

Não sendo o ensino Universitário ou Politécnico factor diferenciador procurámos verificar se a disciplina leccionada interferia numa percepção diferenciada de stres-

se. E, pelos dados recolhidos, percebe-se que o estágio pedagógico não é percebido, nas diferentes disciplinas leccionadas, da mesma maneira, existindo diferenças entre elas. Assim, na leitura dos dados da Tabela 42 constatamos que existem diferenças significativas entre a disciplina leccionada e o stresse percebido ($F=6.97$; $p=.000$). No entanto, esta diferença não se verifica em todas, como podemos observar na Tabela 43, cingindo-se, no nosso estudo, apenas a três grupos: Educação Física, Físico-Química e Pré-escolar. A Educação Física apresenta diferenças significativas com Língua Portuguesa, Matemática / Ciências da Natureza, Português/Inglês/Alemão, Português/Francês e Ensino Básico 1º Ciclo. O Pré-escolar e Físico-Química apresentam, apenas, diferenças significativas com o Português/Inglês/Alemão.

Tabela 42. Análise comparativa entre a disciplina leccionada e o o stresse percebido

Curso de proveniência	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Português / Inglês / Alemão	186,23	21.32	35053,01	3894,78	6,97	.000
Língua Portuguesa	177,20	26.99				
Ensino Básico 1º Ciclo	176,76	25.11				
Português / Francês	176,25	24.43				
Matemática / Ciências da Natureza	173,00	21.64				
Educação Visual e Tecnológica	172,71	19.71				
Pré-Escolar	168,95	24.07				
Inglês / Alemão	161,22	27.08				
Educação Física	158,70	21.95				
Físico – Química	156,88	26.32				

Tabela 43. Comparação múltipla entre a disciplina leccionada e o stresse percebido

Cursos	EF	LP	Mat / CN	P / I / A	P / F	FQ	1º CEB	Pré	I / A
Educação Física (EF)	---								
Língua Portuguesa (LP)	.002	---							
Matemática / Ciências da Natureza (Mat / CN)	.028	ns	---						
Português / Inglês / Alemão (P / I / A)	.000	ns	ns	---					
Português / Francês (P / F)	.001	ns	ns	ns	---				
Físico – Química (FQ)	ns	ns	ns	.001	ns	---			
Ensino Básico 1º Ciclo (1º CEB)	.000	ns	ns	ns	ns	ns	---		
Pré-Escolar (Pré)	ns	ns	ns	.037	ns	ns	ns	---	
Inglês / Alemão (I / A)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	---
Educação Visual e Tecnológica (EVT)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

A diferença entre as médias é significativa para $p=0.05$

Não significativo (ns).

Verificadas estas diferenças procuramos apurar, de igual modo, se os níveis de ensino onde se realiza o estágio também são uma causa diferenciadora na percepção do stress.

Os dados expostos na Tabela 44 não confirmam que os níveis de ensino onde se realiza o estágio sejam factor diferenciador no que ao stress percebido diz respeito ($F=.922$; $p=.479$).

Podemos assim dizer que o estágio, seja qual for o contexto, é naturalmente stressante na medida em que exige muito do estagiário a nível: físico, psicológico e emocional.

Tabela 44. Análise comparativa entre o nível de ensino onde os alunos estagiários realizam o estágio pedagógico e o stress percebido

Níveis de ensino onde fazem estágio	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
1º Ciclo do Ensino Básico	176,23	25.53	3473,36	578,89	.922	.479
2º Ciclo do Ensino Básico	171,91	22.79				
3º Ciclo do Ensino Básico	171,69	28.58				
2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	169,62	30.15				
Pré-Escolar	168,95	24.07				
Ensino Secundário	168,40	25.47				
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	167,76	23.80				

Não sendo os níveis de ensino, onde se realiza o estágio, referidos na tabela anterior, factor diferenciador na percepção do stress, procuramos verificar se o número de alunos por turma interferia na percepção do stress.

De facto, pelos dados da Tabela 45, constatamos que o número de alunos por turma interfere na percepção de stress ($F=3.331$; $p=.020$), sendo os professores com turmas entre os 21 e 25 alunos por turma, aqueles que apresentam média mais elevada ($\mu=174,74$; $DP=23.60$) e os professor com turmas com mais de 25 alunos, os que apresentam média mais baixa ($\mu=164,94$; $DP=24.95$).

Tabela 45. Comparação entre o n.º de alunos por turma e o stresse percebido

N.º alunos por turma	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Menos de 15 alunos por turma	173.70	31.34	6170,61	2056,87	3.331	.020
Entre 15 e 20 alunos por turma	171.30	25.79				
Entre 21 e 25 alunos por turma	174.74	23.60				
Mais de 25 alunos por turma	164.94	24.95				

Todavia, na comparação múltipla dos grupos, a diferença significativa encontrada só se verifica nos grupos entre 21 e 25 alunos por turma e mais de 25 alunos por turma (cf. Tabela 46). Ou seja, nas turmas consideradas “grandes”. Todas as outras não são significativas, o que nos indica que a responsabilidade se vai diluindo à medida que o número de alunos aumenta nas turmas.

Tabela 46. Comparação múltipla entre o n.º de alunos por turma e o stresse percebido

N.º alunos por turma	< 15	15 - 20	21 - 25
Menos de 15 alunos por turma (< 15)	---		
Entre 15 e 20 alunos por turma (15 – 20)	ns	---	
Entre 21 e 25 alunos por turma (21 – 25)	ns	ns	---
Mais de 25 alunos por turma (> 25)	ns	ns	.011

*A diferença entre as médias é significativa para $p=.05$.
Não significativo (ns).*

Um outro dado, por nós equacionado, que poderia ser um factor acrescido de stresse relaciona-se com as deslocações da escola de formação inicial até à escola onde se realiza de estágio. E, como podemos verificar pela Tabela 47, a distância que os alunos estagiários percorrem da escola de formação até ao local de estágio não se revela um factor diferenciador na percepção do stresse ($F=1.510$; $p=.222$), sendo, inclusive, as médias e desvio padrão muito próximas.

Tabela 47. Análise comparativa entre o n.º km percorridos e o stresse percebido

Km	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
<3 Km	168.35	23.16	1887,20	943,60	1.510	.222
3 – 14 Km	173.23	24.62				
≥ 15 Km	172.39	26.85				

Procuramos ainda verificar se o número de vezes que os alunos estagiários comunicam ou visitam a família interferia na percepção de stresse.

Tabela 48. Anova da frequência com que o aluno estagiário visita a família e o stresse percebido

Nº de vezes que visita a Família	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Uma vez	172,33	24,21	3136,45	784,11	1.249	.290
Duas vezes	168,07	24,01				
Três vezes	167,90	28,93				
Quatro vezes	175,10	23,42				
Todos os dias	170,35	26,09				

Tabela 49. Anova da frequência com que o aluno estagiário comunica com a família e o stresse

Nº vezes que comunica com a família	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Nenhuma Vez	158,00	---	1011,82	168,64	.269	.951
Uma vez	170,12	26,65				
Duas vezes	173,06	21,23				
Três vezes	172,91	30,59				
Quatro vezes	167,50	23,08				
Cinco vezes	174,63	28,15				
Todos os dias	170,95	24,15				

Os dados das tabelas 48 e 49, relativos à frequência com que os alunos estagiários comunicam ou visitam a família, não evidenciam diferenças, estatisticamente significativas, na percepção de stresse do aluno estagiário.

6.2. Sintomas de stresse dos alunos estagiários

Os sintomas de stresse são um reflexo do mau ajustamento, do aluno estagiário, ao grande desgaste sentido no ano de estágio. Identificamo-los através do questionário 3, do qual a análise estatística descritiva revelou que a média da escala se situa nos 56.38 pontos para um DP de 13,85, surgindo como sintomas mais pontuados pelos alunos estagiários (*cf.* Tabela 50): o item 22 “fico ansioso(a)” ($\mu=3,46$), item 7 “fico deprimido / triste” ($\mu=3,13$) e item 15 “não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a))” ($\mu=3,04$).

Tabela 50. Ordenação dos sintomas stresse dos alunos estagiários

Item	Descrição do item	Média
22	Fico ansioso(a)	3,46
7	Fico deprimido / triste	3,13
15	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a))	3,04
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias	2,97
3	Sinto o coração a bater com muita força como “se quisesse sair do peito”	2,92
20	Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente	2,81
9	Fico antipático e/ou mal-humorado	2,74
4	Perco o apetite	2,73
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição	2,71
19	Fico sem moral para trabalhar	2,67
1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas	2,64
21	A minha autoconfiança fica a zero	2,57
14	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	2,56
18	Dá-me vontade de desistir de tudo	2,55
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito	2,52
16	Choro	2,39
6	Fico com tensão muscular	2,34
10	Alimento-me muito	2,26
17	Tenho rubor facial	2,19
13	Afasto-me de tudo e de todos	1,97
11	Fumo mais	1,84
12	Aumento o consumo de álcool	1,31

A análise factorial, deste questionário, gerou três factores que agrupamos por ordem de percentagem de variância explicada. Cada factor identifica uma área categorial de sintomas de stresse e, é a pontuação de cada um destes factores que considerámos nas análises estatísticas aqui descritas. Os resultados gerais da aplicação do questionário estão resumidos na Tabela 51.

Tabela 51. Estatística descritiva dos factores dos sintomas de stresse

Factores		Variância explicada	Sexo masculino		Sexo Feminino		Total	
			Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Sintomas cognitivos	35.48%	23.01	6.45	29.12	7.90	27,63	7,97
2	Sintomas fisiológicos	8.95%	15.35	4.86	20.02	5.24	18,87	5,56
3	Sintomas comportamentais	6.50%	8.10	3.67	7.56	2.80	7,70	3,03

Após esta análise descritiva quisemos verificar se existiria algum tipo de relação entre as fontes de stresse e as respostas do organismo / sintomas de stresse. Nos testes de correlação efectuados verifica-se a existência de uma relação entre as variáveis consideradas. Assim, os dados apresentados na Tabela 52 mostram que os vários factores de stresse exibem uma relação positiva forte quer com os sintomas cognitivos, quer com os sintomas fisiológicos. Esta relação já não é tão evidente, valores estatísticos bastante mais baixos, com os sintomas comportamentais. Só os factores ambiente de trabalho e relações interpessoais apresentam valores estatísticos mais estáveis.

Tabela 52. Correlação entre os factores de stresse e os sintomas de stresse

Factores de stresse		Sintomas cognitivos	Sintomas fisiológicos	Sintomas comportamentais
1	Insegurança face ao desempenho profissional	.423(**)	.437(**)	.100(*)
2	Planificação das aulas	.310(**)	.309(**)	.108(*)
3	Problemas de indisciplina	.289(**)	.274(**)	.087
4	Supervisão	.347(**)	.348(**)	.085
5	Sobrecarga de trabalho	.260(**)	.329(**)	-.012
6	Rendimento dos alunos	.215(**)	.274(**)	.051
7	Ambiente de trabalho	.324(**)	.347(**)	.183(**)
8	Relações interpessoais	.233(**)	.241(**)	.214(**)

* Correlação significativa para $p=0.05$

** Correlação significativa para $p=0.01$

Um outro dado que constatamos é que a percepção dos sintomas aumentam à medida que aumenta o stresse percebido (*cf.* Tabela 53).

Tabela 53. Comparação entre níveis de stresse e sintomas de stresse

Sintomas de stresse	Níveis de stresse	Média	DP	Entre grupos		F	p
				Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Cognitivos	Baixo stresse	22,35	7,47	4063.61	2031.81	36.15	.000
	Stresse moderado	28,01	7,57				
	Elevado stresse	33,36	7,12				
Fisiológicos	Baixo stresse	14,68	5,11	2423.11	1211.89	45.31	.000
	Stresse moderado	19,28	5,15				
	Elevado stresse	23,08	5,34				
Comportamentais	Baixo stresse	6,99	2,95	57.60	28.80	3.16	.043
	Stresse moderado	7,80	3,09				
	Elevado stresse	8,22	2,72				

Como já podemos verificar no questionário anterior, igualmente, a média do sexo feminino apresenta valores mais elevados, nos diferentes factores, que o sexo masculino, o que nos indica que este género desenvolve com mais intensidade diferentes tipos de resposta ao stresse. Contudo, no factor três “sintomas comportamentais”, os valores invertem-se sendo o sexo masculino que apresenta valores mais elevados nos parâmetros considerados.

Os dados contidos na Tabela 54 mostram que existem diferenças, estatisticamente significativas, entre sexos no que respeita ao tipo de sintomas de stresse sentidos ($t=7,36$; $p=.000$), onde os indivíduos do sexo feminino surgem com média mais elevada ($\mu=58,89$; $DP=13,41$).

Tabela 54. Análise comparativa entre sexos dos sintomas de stresse

Sexo	Média	DP	t-test	p
Masculino	48,84	12,38	-7.36	.000
Feminino	58,89	13,41		

As diferenças referidas anteriormente situam-se, fundamentalmente, ao nível dos sintomas cognitivos ($t=7,69$; $p=.000$; $\mu=29,12$; $DP=7,90$) e dos sintomas fisiológicos ($t=9,04$; $p=.000$; $\mu=20,02$; $DP=5,24$), como podemos constatar na Tabela 55. No que refere aos sintomas comportamentais não existem diferenças significativas ($t=1,75$; $p=.081$).

Tabela 55. Análise comparativa dos diferentes sintomas e o género

Sintomas de stresse		Sexo masculino		Sexo Feminino		<i>t-test</i>	<i>p</i>
		Média	DP	Média	DP		
1	Sintomas cognitivos	23.01	6.45	29.12	7.90	7.69	.000
2	Sintomas fisiológicos	15.35	4.86	20.02	5.24	9.04	.000
3	Sintomas comportamentais	8.10	3.67	7.56	2.80	1.75	.081

Relativamente à ocupação dos alunos estagiários (estudante a tempo inteiro ou trabalhador estudante) no que respeita aos sintomas de stresse não foram encontradas, estatisticamente, diferenças significativas entre os dois grupos (*cf.* Tabela 56).

Tabela 56. Comparação entre os alunos estagiários trabalhadores estudantes e alunos estagiários a tempo inteiro relativamente aos sintomas de stresse

Tipo de estagiário	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
É estudante a tempo inteiro	56,42	13,54	-.155	.877
É trabalhador estudante	56,74	16,37		

Os dados da Tabela 57 indicam a não existência de diferenças significativas relativamente aos dois ensinos considerados (Universitário e Politécnico). Todavia, os alu-

nos estagiários do ensino universitário apresentam média mais elevada que os alunos estagiários do ensino politécnico ($t=1,111$; $p=.267$; $\mu=57,08$; $DP=13,56$).

Tabela 57. Comparação entre alunos estagiários do Ensino Universitários e do Ensino Politécnico

Ensino	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Universitário	57,08	13,56	1.111	.267
Politécnico	55,70	14,12		

A análise comparativa efectuada entre a disciplina leccionada e os sintomas de stress (cf. Tabela 58) mostra que a disciplina leccionada é um factor de diferenciação no desenvolvimento de sintomas de stress.

Nesta diferenciação os alunos estagiários que apresentam médias mais elevadas de sintomas de stress são os de Português / Inglês / Alemão e Língua Portuguesa e os que exibem médias mais baixas de sintomas de stress são os de Físico – Química e Educação Física.

Tabela 58. Análise comparativa entre a disciplina leccionada e os sintomas de stress

Curso de proveniência	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Português / Inglês / Alemão	60,78	15,70	6318,156	702,017	3.849	.000
Língua Portuguesa	60,59	13,70				
Ed. Visual e Tecnológica	59,46	12,27				
Português / Francês	59,20	12,86				
Inglês / Alemão	58,50	12,60				
Ensino Básico 1º Ciclo	57,19	13,57				
Matem. / Cien. Nat.	56,73	14,90				
Pré-Escolar	56,53	12,79				
Físico - Química	53,06	12,03				
Ed Física	50,37	12,85				

Os resultados encontrados na comparação entre o nível de ensino onde os alunos estagiários realizam o estágio pedagógico e os sintomas de stresse sugerem-nos a não existência de diferenças significativas (*cf.* Tabela 59). Todavia, os alunos estagiários do 1º Ciclo do Ensino Básico e do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário são os que apresentam médias mais elevadas nos sintomas de stresse.

Tabela 59. Comparação entre o nível de ensino onde os alunos estagiários realizam o estágio pedagógico e os sintomas de stresse

Níveis de ensino onde fazem estágio	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
1º Ciclo do Ensino Básico	57,07	13,70	160,901	26,817	.138	.991
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	56,80	12,15				
Pré-Escolar	56,53	12,79				
2º Ciclo do Ensino Básico	56,41	15,17				
Ensino Secundário	55,72	11,99				
2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	55,66	13,45				
3º Ciclo do Ensino Básico	55,28	15,72				

A Tabela 60 mostra, igualmente, que o número de alunos por turma não é uma condição, estatisticamente, significativa no desenvolvimento dos sintomas de stresse. Contudo, verificamos que são os alunos estagiários que têm turmas com mais de 20 alunos os que desenvolvem mais sintomas de stresse.

Tabela 60. Análise comparativa entre o n.º de alunos por turma e os sintomas de stresse

N.º alunos por turma	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Menos de 15 alunos por turma	54,00	13,81	90,112	30,037	.156	.926
Entre 15 e 20 alunos por turma	56,11	14,74				
Entre 21 e 25 alunos por turma	56,61	13,55				
Mais de 25 alunos por turma	56,58	13,13				

A Tabela 61 mostra que existem diferenças significativas entre os sintomas de stresse expressos e a distancia a percorrer até ao local de estágio. São os alunos estagiários que percorrem mais de 15km os que apresentam valores médios mais elevados. Esta diferença estatística verifica-se em todos os sintomas expressos

Tabela 61. Comparação entre sintomas de stresse e distância percorrida

Distância Km	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
<3 km	54,44	14,60	2569,27	1284,63	6.86	.001
3-14 km	54,83	13,15				
>=15 km	59,48	13,27				
Sintomas cognitivos	27,58	7,97	744,36	372,18	5.97	.003
Sintomas fisiológicos	18,83	5,57	218,01	109,00	3.55	.029
Sintomas comportamentais	7,74	3,06	87,24	43,62	4.72	.009

Foi possível identificar que a frequência com que o aluno estagiário comunica com a família (cf. Tabela 62) parece influenciar a manifestação de sintomas de stresse ($F=2,38$; $p=.028$), sendo os alunos estagiários que todos os dias comunicam com a família os que revelam menos sintomas de stresse ($\mu=55.10$).

Tabela 62. Comparação da frequência com que o aluno estagiário comunica com a família e os sintomas de stresse

Nº vezes que comunica com a família	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Nenhuma Vez	61,00	---	2714,14	452,36	2.38	.028
Uma vez	56,05	15,49				
Duas vezes	55,45	13,23				
Três vezes	62,14	16,21				
Quatro vezes	57,43	12,78				
Cinco vezes	61,58	15,88				
Todos os dias	55,10	12,95				

Um outro dado que parece influenciar a manifestação de sintomas de stresse é a frequência com que o aluno estagiário visita a família (*cf.* Tabela 63). As análises estatísticas evidenciam interações significativas ($p=.002$) entre os sintomas stresse e a frequência com que o aluno estagiário visita a família, sendo os alunos estagiários que visitam a família todos os dias os que apresentam média mais baixa ($\mu=52.84$).

Tabela 63. Comparação entre a frequência com que o aluno estagiário visita a família, por mês, e os sintomas de stresse

Nº de vezes que visita a Família	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Uma vez	60,09	16,20	3157,38	789,35	4.19	.002
Duas vezes	58,98	13,74				
Três vezes	57,16	14,88				
Quatro vezes	57,61	13,10				
Todos os dias	52,84	13,16				

Tabela 64. Comparação múltipla entre a frequência com que visita a família e os sintomas stresse

	Uma vez	Duas vezes	Três vezes	Quatro vezes	Todos os dias
Uma vez	---				
Duas vezes	ns	---			
Três vezes	ns	ns	---		
Quatro vezes	ns	ns	ns	---	
Todos os dias	.017	.039	ns	.026	----

A diferença entre as medias é significativa para $p=.05$

Não significativo (ns).

Na comparação múltipla (Post Hoc) verificamos que é o grupo dos alunos estagiários que visita todos os dias a família o que apresenta diferenças significativas para os outros grupos (*cf.* Tabela 64).

6.3. A Saúde dos alunos estagiários

Efectuados os procedimentos de validação do questionário GHQ-12 (ponto 5.5.6 deste trabalho), passamos a explorar os dados do mesmo. Como podemos observar na Tabela 65 os itens mais pontuados do GHQ-12 são: item 5 “Tem-se sentido constantemente sob pressão?”, item 2 “Tem perdido muitas horas de sono devido a preocupações?” e item 1 e 9 “Tem conseguido concentrar-se no que faz?” / “Tem-se sentido triste e deprimido(a)?” com a mesma média. A média da escala é de 16,92 e DP de 6,53.

Tabela 65. Ordenação dos itens do GHQ-12 segundo a média

Item	Descrição do item	Média
5	Tem-se sentido constantemente sob pressão?	2,24
2	Tem perdido muitas horas de sono devido a preocupações?	2,03
1	Tem conseguido concentrar-se no que faz?	1,67
9	Tem-se sentido triste e deprimido(a)?	1,67
6	Tem sentido que não consegue ultrapassar as suas dificuldades?	1,44
11	Tem pensado em si próprio como uma pessoa com valor?	1,42
12	Tem-se sentido razoavelmente feliz, tendo em consideração todas as coisas?	1,22
7	Tem sentido prazer nas suas actividades diárias?	1,20
8	Tem sido capaz de enfrentar os problemas?	1,15
10	Tem perdido a confiança em si próprio?	1,14
4	Tem-se sentido capaz de tomar decisões?	0,97
3	Tem sentido que tem um papel importante nas coisas em que se envolve?	0,79

Na análise factorial efectuada ao questionário 6 (GHQ-12), identificamos, como já foi referido no ponto 5.5.6 deste trabalho, dois factores que agrupamos por ordem de percentagem de variância explicada. Cada factor identifica uma área categorial de saúde mental e é a pontuação de cada um destes factores que considerámos nas análises estatísticas aqui descritas. Os resultados gerais da aplicação do questionário estão resumidos na Tabela 66 e comprovam, os mesmos, a existência dos problemas de saúde (depressão e ansiedade). Verificamos, ainda, que a média do sexo feminino apresenta valores mais elevados, nos dois factores (depressão e ansiedade) que o sexo masculino.

Tabela 66. Estatística descritiva das escalas do GHQ-12

Factores		Variância explicada	Sexo masculino		Sexo Feminino		Total	
			Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Depressão	38,87%	9.46	4.74	12.08	4.68	11.42	4.81
2	Ansiedade	12,78%	5.28	2.32	5.58	2.71	5.51	2.61

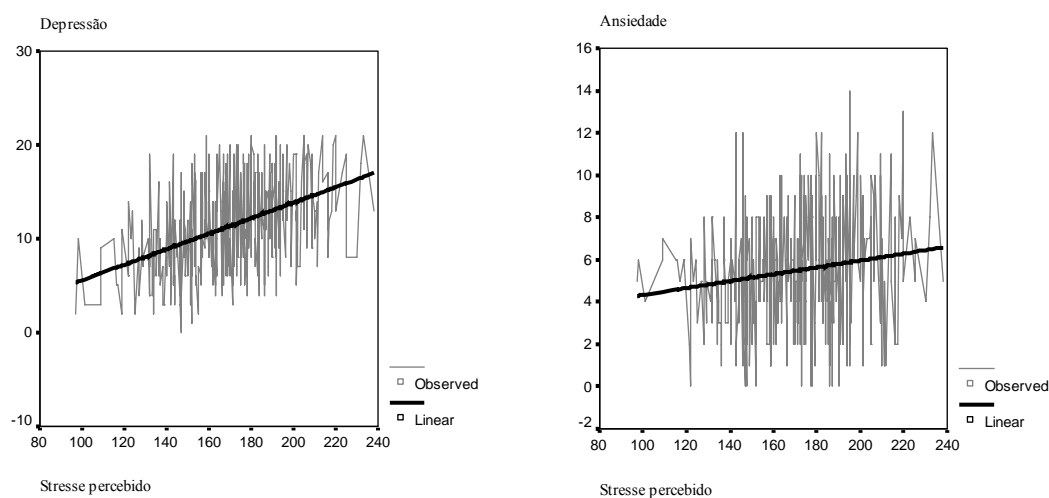
Na realização deste trabalho era nosso objectivo identificar o tipo de relação entre o stressse evidenciado pelos alunos estagiários e os problemas de saúde dos mesmos. Assim, as correlações, positivas fortes, encontradas (*cf.* Tabela 67 e Gráfico 7) comprovam a existência de uma relação entre as variáveis. Verificamos que ambos os parâmetros apresentam uma autonomia considerável descrita pela força e direcção dos valores das variáveis. Todavia, esta relação é mais forte com a depressão. Neste sentido, os resultados sugerem-nos que quanto mais stressse for percebido pelos alunos estagiários mais os problemas de saúde aumentam e vice-versa.

Tabela 67. Correlação entre stressse percebido e medidas de saúde (GHQ-12)

Variáveis	Stresse percebido
Depressão	.431(**)
Ansiedade	.156(**)

** Correlação significativa para $p=0.01$

Gráfico 7. Correlação entre stressse percebido e medidas de saúde (GHQ-12)



Esta relação entre stresse percebido e a depressão e ansiedade é também evidenciada na Tabela 68 onde podemos verificar a existência de diferenças significativas entre os diferentes níveis de stresse, aumentando, os mesmos, à medida que o stresse aumenta.

Tabela 68. Comparação entre GHQ-12 e níveis de stresse

Níveis de stresse	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Baixo stresse	12,85	5,52	2033,26	1016,63	27.10	.000
Stresse moderado	17,33	6,18				
Elevado stresse	20,61	6,57				
Depressão	11,51	4,78	1390,27	695,13	35.22	.000
Ansiedade	5,50	2,63	71,50	35,75	5.28	.005

Como já tinha sido referido anteriormente, a média do sexo feminino apresentava valores mais elevados nos dois factores (depressão e ansiedade), o que pressupõe a existência de diferenças na percepção dos problemas de saúde. Os resultados da Tabela 69 mostram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ($t=-4,36$; $p=.000$) surgindo o sexo feminino com a média mais elevada ($\mu=17,95$; $DP=6,52$), ou seja, com tendência a apresentar mais problemas de saúde.

Tabela 69. Análise comparativa das medidas de saúde (GHQ-12) e sexos

Sexo	Média	DP	t-test	p
Masculino	14,74	6,08	-4.36	.000
Feminino	17,66	6,52		

Procurando compreender melhor as diferenças, efectuamos uma análise comparativa entre os problemas de saúde (depressão e ansiedade) e o sexo, tendo sido encon-

tradas diferenças estatísticas significativas na depressão ($t=-5,48$; $p=.000$), indicado os resultados que as mulheres são mais depressivas que os homens ($\mu=12,09$; $DP=4,66$).

Relativamente à ansiedade não existem diferenças significativas entre os sexos (cf. Tabela 70).

Tabela 70. Análise comparativa dos diferentes problemas de saúde e o género

Factores		Sexo masculino		Sexo Feminino		t-test	p
		Média	DP	Média	DP		
1	Depressão	9,45	4,70	12,09	4,66	-5.48	.000
2	Ansiedade	5,28	2,31	5,59	2,70	-1.14	.253

O mesmo se verifica relativamente às comparações entre “estudante a tempo inteiro vs trabalhador estudante” e “Ensino Universitário vs Ensino Politécnico (ESE)” (cf. Tabela 71).

Tabela 71. Comparação dos problemas de saúde quanto à ocupação e ao nível de ensino

Variáveis	Média	DP	t-test	p
É estudante a tempo inteiro	16,99	6,57	.186	.852
É trabalhador estudante	16,81	6,16		
Ensino Universitário	17,45	6,79	1.78	.076
Ensino Politécnico (ESE)	16,40	6,24		

Os dados inscritos na Tabela 72 apresentam diferenças, estatisticamente significativas, ($F=3.588$; $p=.000$) entre as disciplinas leccionadas pelos alunos estagiários e os problemas de saúde percebidos.

As disciplinas leccionadas que apresentam diferenças significativas são: Português / Inglês / Alemão e Ensino Básico 1º Ciclo com a Educação Física e o Pré-escolar com o curso de Português / Inglês / Alemão (cf. Tabela 73). Todas as outras não apresentam diferenças, estatisticamente significativas. Atendendo aos resultados, a disciplina leccionada é um factor, a ter em conta no aparecimento de problemas de saúde nos alunos estagiários, nomeadamente de depressão e ansiedade.

Tabela 72. Análise comparativa ente a disciplina leccionada e medidas de saúde (GHQ-12)

Disciplinas leccionadas	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Português / Inglês / Alemão	19,85	6,50	1314,40	146,04	3.588	.000
Inglês / Alemão	18,50	5,10				
Ensino Básico 1º Ciclo	18,22	6,73				
Português / Francês	18,17	6,91				
Matem. / Cien. Nat.	17,23	7,65				
Ed. Visual e Tecnológica	16,64	5,47				
Língua Portuguesa	16,22	5,88				
Físico - Química	15,61	5,65				
Pré-Escolar	15,59	6,21				
Ed. Física	14,78	5,70				

Tabela 73. Comparação múltipla entre os vários cursos e medidas de saúde (GHQ-12)

Disciplinas leccionadas	EF	LP	Mat / CN	P / I / A	P / F	FQ	1º CEB	Pré	I / A
Educação Física (EF)	---								
Língua Portuguesa (LP)	ns	---							
Matemática / Ciências da Natureza (Mat / CN)	ns	ns	---						
Português / Inglês / Alemão (P / I / A)	.000	ns	ns	---					
Português / Francês (P / F)	ns	ns	ns	ns	---				
Físico – Química (FQ)	ns	ns	ns	ns	ns	---			
Ensino Básico 1º Ciclo (1º CEB)	.007	ns	ns	ns	ns	ns	---		
Pré-Escolar (Pré)	ns	ns	ns	.032	ns	ns	ns	---	
Inglês / Alemão (I / A)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	---
Educação Visual e Tecnológica (EVT)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

A diferença entre as médias é significativa para $p = .05$.

Não significativo (ns).

A Tabela 74 mostra que existem diferenças, estatisticamente, significativas ($F=4.381$; $p=.000$ e $F=2.314$; $p=.015$) entre as disciplinas leccionadas pelos alunos esta-
giários e os problemas de saúde – depressão e ansiedade. Estas diferenças são mais
acentuadas no que respeita à depressão, surgindo com média mais elevada: Português /
Inglês / Alemão ($\mu=13,55$; $DP=4,49$), Ensino Básico 1º Ciclo ($\mu=12,43$; $DP=4,76$) e
Português / Francês ($\mu=12,40$; $DP=5,02$).

Um outro dado que emerge relaciona-se com o curso de Educação Física e Físico – Química, destacando-se estas como as disciplinas onde os alunos estagiários apresentam médias mais baixas nos problemas de saúde, nomeadamente na depressão.

Relativamente à ansiedade as médias são mais homogêneas, surgindo o Pré-Escolar e Língua Portuguesa com médias mais baixas.

Tabela 74. Comparação entre a disciplina leccionada e factores do GHQ-12

Factores (GHQ-12)	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Factor 1. Depressão						
Português / Inglês / Alemão	13,55	4,49	858,18	95,35	4.381	.000
Ensino Básico 1º Ciclo	12,43	4,76				
Português / Francês	12,40	5,02				
Inglês / Alemão	12,20	3,88				
Língua Portuguesa	11,83	4,40				
Matem. / Cien. Nat.	11,56	5,34				
Ed. Visual e Tecnológica	11,29	4,43				
Pré-Escolar	10,62	4,56				
Físico - Química	9,89	4,04				
Educação Física	9,50	4,49				
Factor 2. Ansiedade						
Português / Inglês / Alemão	6,33	2,77	138,62	15,40	2.314	.015
Inglês / Alemão	6,30	2,11				
Matem. / Cien. Nat.	5,96	2,91				
Ensino Básico 1º Ciclo	5,80	2,76				
Português / Francês	5,72	2,86				
Físico - Química	5,50	2,62				
Ed. Visual e Tecnológica	5,36	1,78				
Educação Física	5,36	2,22				
Pré-Escolar	4,88	2,33				
Língua Portuguesa	4,39	2,64				

A análise comparativa entre o número de alunos por turma e saúde geral (*cf.* Tabela 75) não apresenta, estatisticamente, diferenças significativas ($F=.702$; $p=.551$), sendo os alunos estagiários com menos de 15 alunos por turma os que apresentam médias mais baixas ($\mu=16,20$; $DP=6,99$) e, os alunos estagiários com turmas entre os 21

e 25 alunos os que apresentam média mais elevada ($\mu=17,36$; $DP=6,56$), ou seja, maior tendência para apresentar mais problemas de saúde.

Um dado, de certa forma, surpreendente relaciona-se com os alunos estagiários que leccionam em turmas com mais de 25 alunos. Estes apresentam a segunda média mais baixa ($\mu=16,28$; $DP=6,74$) de problemas relacionados com a saúde, contrariando a tendência dos grupos anteriores em que os problemas aumentavam à medida que o número de alunos por turma vai aumentando.

Tabela 75. Comparação entre n.º de alunos por turma e medidas de saúde (GHQ-12)

Alunos por turma	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Menos de 15 alunos	16,20	6,99	90,00	30,00	.702	.551
Entre 15 e 20 alunos	16,80	6,36				
Entre 21 e 25 alunos	17,36	6,56				
Mais de 25 alunos	16,28	6,74				

A Tabela 76 mostra que a distância entre o local de formação (Universidade/Politécnico) e o local de estágio interfere, significativamente, no desenvolvimento dos problemas de saúde em geral e na depressão.

Tabela 76. Comparação entre GHQ-12 e distância percorrida

Distância Km	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
<3 km	15,94	6,15	362,150	181,075	4.305	.014
3-14 km	16,70	6,61				
>=15 km	18,03	6,67				
Depressão	11,40	4,79	187,901	93,951	4.156	.016
Ansiedade	5,53	2,61	22,691	11,345	1.664	.190

Os resultados contidos na Tabela 77 mostram que o número de vezes que o aluno estagiário comunica ou visita a família não interfere, significativamente, na percepção dos problemas de saúde. Igualmente, a frequência com que o aluno estagiário

comunica com os familiares, Tabela 78, não se mostra como um factor, estatisticamente significativo, diferenciador na percepção dos problemas de saúde.

Tabela 77. Comparação entre a frequência de visita à família e os problemas de saúde

Nº de vezes que visita a Família	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Uma vez	16,98	6,34	173,90	43,47	1,043	.385
Duas vezes	17,16	6,74				
Três vezes	15,84	6,91				
Quatro vezes	17,60	6,52				
Todos os dias	16,35	6,17				

Tabela 78. Comparação entre frequência de comunicação com a família e os problemas de saúde

Nº vezes que comunica com a família	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Nenhuma Vez	21,00	----	40,393	6,732	.160	.987
Uma vez	16,96	6,753				
Duas vezes	16,96	6,510				
Três vezes	17,24	6,899				
Quatro vezes	16,23	7,855				
Cinco vezes	17,28	7,069				
Todos os dias	16,75	6,191				

Finalmente, também os níveis escolares onde os alunos estagiários realizam o estágio (*cf.* Tabela 79) não são condição, estatisticamente significativa, para que os alunos estagiários aumentem os problemas de saúde.

Tabela 79. Comparação entre os níveis escolares onde se realiza o estágio e os problemas de saúde

Níveis de ensino onde fazem estágio	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
1º Ciclo do Ensino Básico	18,17	6,78	330,25	55,04	1,295	.258
3º Ciclo do Ensino Básico	17,13	7,21				
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	17,12	6,79				
2º Ciclo do Ensino Básico	16,91	6,38				
Ensino Secundário	16,48	5,21				
Pré-Escolar	15,59	6,21				
2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	15,5	6,59				

6.4. Recursos pessoais de coping

6.4.1. Influência da actividade física na saúde dos alunos estagiários

A prática desportiva e/ou exercício físico é um excelente meio para combater o stresse e a doença, além de ajudar a prevenir problemas de saúde relacionados com a obesidade, osteoporose, problemas vários relacionados com o coração, a diminuir a tensão e a aumentar o bem-estar físico e psicológico. Assim, como podemos constatar na Tabela 80, o exercício regular interfere no desenvolvimento das variáveis consideradas. Ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos estagiários que praticam actividade física e os que não praticam actividade física. Os que praticam actividade física regular apresentam médias mais baixas de stresse, sintomas de stresse, problemas de saúde e médias mais elevadas de satisfação com o estágio, de suporte social e utilizam mais estratégias de *coping*. Em contrapartida, os alunos estagiários que não praticam actividade física apresentam médias mais elevadas de stresse, sintomas de stresse, problemas de saúde e médias mais baixas na satisfação com o estágio, na satisfação com o suporte social e na utilização de estratégias de *coping*.

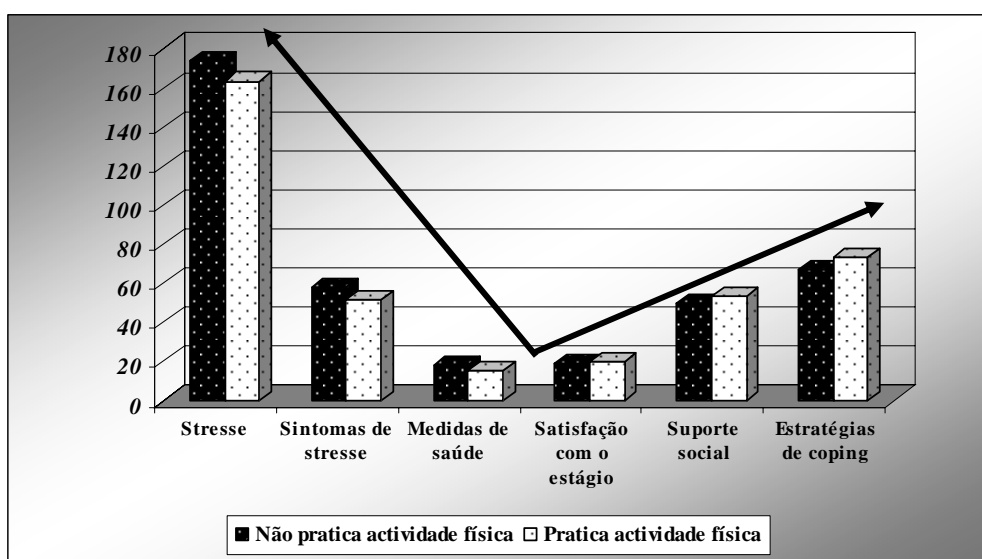
Tabela 80. Efeitos da actividade física nas variáveis em estudo

Variáveis	Media da escala	Condição	Médias	DP	t-test	p
Stresse	171,40	Não pratica actividade física	174,21	24,22	3.96	.000
		Pratica actividade física	163,58	25,26		
Sintomas de stresse	56,38	Não pratica actividade física	57,94	13,38	4.36	.000
		Pratica actividade física	51,74	14,17		
Medidas de saúde (GHQ-12)	16,92	Não pratica actividade física	17,58	6,67	3.98	.000
		Pratica actividade física	14,85	5,71		
Satisfação com o estágio	19,15	Não pratica actividade física	19,01	3,56	-1.50	.133 (ns)
		Pratica actividade física	19,57	3,49		
Suporte social	50,37	Não pratica actividade física	49,45	9,46	-3.92	.000
		Pratica actividade física	53,34	9,60		
Estratégias de coping	60,63	Não pratica actividade física	66,45	9,17	-7.04	.000
		Pratica actividade física	72,98	7,77		

(ns) Não significativa

O Gráfico 8 explicita a influência da prática desportiva pode ter nas variáveis consideradas. Ou seja, o facto de não praticar actividade física regular arrasta consigo um aumento: dos problemas de saúde (depressão e ansiedade), dos sintomas de stresse (cognitivos, fisiológicos e comportamentais) e das fontes de stresse.

Gráfico 8. Representação gráfica da comparação das médias das variáveis em estudo



Em contrapartida a prática regular de exercício físico induz um efeito positivo na redução dos problemas referidos anteriormente além de capacitar (*empowerment*) os alunos estagiários no enfrentamento / confronto com os problemas relatados anteriormente.

Podemos ainda verificar que os alunos estagiários que praticam actividade física regular apresentam, em média, maior satisfação com o estágio, mais satisfeitos com o suporte social e utilizam mais estratégias de *coping*. Aliás, as diferenças são bastante significativas como podemos constatar na tabela anterior.

6.4.2. Estratégias de *coping* dos alunos estagiários

O estudo das estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos estagiários Portugueses foi realizado através do questionário 4. Na análise descritiva, deste questionário, apuramos que a média da escala situa-se nos (60.63) pontos para um DP de (9,18). Podemos ainda verificar que (*cf.* Tabela 81) as estratégias de *coping* mais utilizadas/pontuadas pelos alunos estagiários são: item 1 “Tenho que descansar as horas necessárias” ($\mu=3,66$), item 4 “tento acalmar/descontrair-me” ($\mu=3,62$) e item 9 “tomo um bom banho” ($\mu=3,55$).

Tabela 81. Ordenação das estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos estagiários

Item	Descrição do item	Média
1	Tenho que descansar as horas necessárias	3,66
4	Tento acalmar / descontraí-me	3,62
9	Tomo um bom banho	3,55
20	Tento não acumular trabalho	3,52
16	Procuro mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	3,51
11	Procuro desviar o pensamento para coisas positivas	3,50
15	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a autoconfiança	3,50
23	Oio música para acalmar	3,49
18	Procuro ver o lado positivo da questão	3,36
6	Considero várias alternativas para lidar com o problema	3,30
19	Evito estar sozinho(a)	3,19
3	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	3,16
21	Saio para me distrair	3,04
7	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	2,98
13	Fico em silêncio para me concentrar	2,81
17	Pratico desporto / actividade física	2,64
24	Descarrego nos outros quando me sinto com raiva ou deprimido	2,57
5	Efectuo umas saídas nocturnas	2,42
14	Tenho relações sexuais	2,18
22	Isolo-me	2,15
12	Fumo e/ou aumento o consumo de tabaco	1,76
2	Tomo e/ou aumento o número de medicamentos anti depressivos	1,54
10	Consumo álcool ou embebedo-me	1,38
8	Consumo droga	1,17

Na análise factorial do questionário 4 identificamos, como já foi referido no ponto 5.5.4 deste trabalho, dois factores que agrupamos por ordem de percentagem de variância explicada. Cada factor identifica uma área categorial de estratégias de *coping* e, é a pontuação de cada um destes factores que considerámos nas análises estatísticas aqui descritas. Os resultados gerais da aplicação do questionário estão resumidos na Tabela 82.

Como podemos constatar na Tabela 82 os indivíduos do sexo feminino utilizam, para ultrapassagem do stresse, mais estratégias centradas no indivíduo, ou seja, estratégias que envolvem mais uma decisão individual de atacar/resolver o problema. Porém, os indivíduos do sexo masculino recorrem mais às estratégias centradas no outro para a resolução dos problemas com que se deparam.

Tabela 82. Estatística descritiva dos factores das estratégias de *coping*

Estratégias de <i>coping</i>		Variância explicada	Sexo masculino		Sexo Feminino		Total	
			Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	<i>Coping</i> centrado no indivíduo	20.76%	42.73	7.09	44.45	6.24	43,98	6,53
2	<i>Coping</i> centrado no outro	10.72%	18.95	4.60	15.85	4.55	16,62	4,78

Os dados apresentados sugerem-nos que, eventualmente, existem diferenças, no que respeita ao sexo, no uso de estratégias de *coping*. Os resultados da Tabela 83 confirmam a não existência de diferenças, estatisticamente significativas, em função do sexo – em termos de escala global de *coping*. Contudo, a análise comparativa aos dois factores apontou diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo (*cf.* Tabela 83). Verifica-se que o sexo feminino ($\mu=44,45$; $DP=6,24$) privilegia mais as estratégias de *coping* centradas no indivíduo enquanto o sexo masculino ($\mu=18,95$; $DP=4,60$) privilegia as estratégias de *coping* centradas no outro.

Tabela 83. Análise comparativa das diferentes estratégias de *coping* e o sexo

Estratégias de <i>coping</i>		Sexo masculino		Sexo Feminino		<i>t-test</i>	<i>p</i>
		Média	DP	Média	DP		
Escala global de <i>coping</i>		68.58	10.44	67.84	8.87	.771	.441
Factor 1	<i>Coping</i> centrado no indivíduo	42.73	7.09	44.45	6.24	-2.741	.006
Factor 2	<i>Coping</i> centrado no outro	18.95	4.60	15.85	4.55	6.552	.000

Na leitura da Tabela 84 e Tabela 85 podemos constatar que há diferenças, estatisticamente significativas ($t=-1,997$; $p=.046$), na utilização das diferentes estratégias de *coping* em geral e nas sub escalas, sendo os alunos estagiários do ensino Politécnico aqueles que apresentam valores médios mais elevados quer na escala *coping*, quer nas sub escalas consideradas.

Tabela 84. Análise comparativa das estratégias de *coping* entre os alunos estagiários do Ensino Universitários e do Ensino Politécnico

Ensino	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Universitário	67,18	9,11	-1.997	.046
Politécnico	68,84	9,39		

Tabela 85. Análise comparativa das sub escalas das estratégias de *coping* entre os alunos estagiários do Ensino Universitários e do Ensino Politécnico

Subescalas		Ensino	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
1	<i>Coping</i> centrado no indivíduo	Universitário	43,33	6,49	-2.190	.029
		Politécnico	44,60	6,52		
2	<i>Coping</i> centrado no outro	Universitário	16,12	4,73	-2.278	.023
		Politécnico	17,08	4,80		

Podemos constatar através da Tabela 86 e Tabela 87 que existem diferenças, estatisticamente significativas ($t=-2,137$; $p=.033$), na utilização das diferentes estratégias de *coping* em geral e nas sub escalas, sendo os alunos estagiários trabalhadores estudantes ($\mu=70,65$; $DP=9,53$) aqueles que evidenciam enfrentar melhor o stresse do estágio.

Tabela 86. Análise comparativa das estratégias de *coping* entre os alunos estagiários a tempo inteiro e alunos estagiários trabalhadores estudantes

Ocupação	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
É estudante a tempo inteiro	67,73	9,20	-2.137	.033
É trabalhador estudante	70,65	9,53		

Tabela 87. Análise comparativa das sub escalas das estratégias de *coping* entre os alunos estagiários a tempo inteiro e alunos estagiários trabalhadores estudantes

Sub escalas		Ocupação	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
1	<i>Coping</i> centrado no indivíduo	É estudante a tempo inteiro	43,84	6,44	-1.528	.127
		É trabalhador estudante	45,31	7,41		
2	<i>Coping</i> centrado no outro	É estudante a tempo inteiro	16,40	4,74	-2.956	.003
		É trabalhador estudante	18,46	4,88		

A Tabela 88 apresenta diferenças, estatisticamente significativas, ($F=2.504$; $p=.042$) relativamente à frequência com que o aluno estagiário visita a família, o que sugere que este apoio, vindo da família, capacita “*empowerment*” os alunos estagiários a utilizar diferentes estratégias de *coping*. Todavia, no que respeita aos factores de stresse, só existe diferença, estatisticamente significativa, no factor 2 “*coping* centrado no outro”, o que se compreende uma vez que este é um apoio procurado junto do outro.

Tabela 88. Comparação entre as estratégias de *coping* e a frequência de visita à família

Estratégias de <i>Coping</i>	Média	DP	Entre grupos		F	<i>p</i>
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Escala global de <i>coping</i>	68,16	9,21	838,41	209,60	2.504	.042
Factor 1. <i>Coping</i> centrado no indivíduo	44,13	6,32	57,60	14,40	.358	.838
Factor 2. <i>Coping</i> centrado no outro	16,65	4,81	346,41	86,60	3.833	.004

Relativamente à análise comparativa das estratégias de *coping* e a frequência com que o aluno estagiário comunica a família (cf. Tabela 89) não se verifica nenhuma diferença, estatisticamente significativa, em nenhuma das variáveis consideradas. Ou seja, a frequência com que o aluno estagiário comunica a família parece não ser uma condição que influencie na utilização de estratégias *coping*.

Tabela 89. Comparação entre as estratégias de *coping* e a frequência de comunicação com a família

Estratégias de <i>coping</i>	Média	DP	Entre grupos		F	<i>p</i>
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Escala global de <i>coping</i>	68,13	9,30	544,63	90,77	1.050	.392
Factor 1. <i>Coping</i> centrado no indivíduo	44,12	6,49	80,87	13,48	.317	.928
Factor 2. <i>Coping</i> centrado no outro	16,61	4,77	151,28	25,21	1.109	.356

6.4.3. Satisfação com o suporte social

A avaliação da satisfação com o suporte social foi realizada através do questionário 5, constando os dados de tendência central na Tabela 90. Estes mostram que as médias dos itens se encontram centrados (relativamente ao ponto central da escala – 2.5), embora os itens 9 e 15 apresentem as médias mais baixas (inferior a 2). Verifica-se também uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão) situando-se o valor mais alto nos 1.51. O coeficiente *alpha* encontrado de (.81) é muito semelhante ao encontrado pelo autor do instrumento (.85). A média da escala é de 50,37 e DP de 9,62.

Os itens mais pontuados da escala de satisfação com o suporte social são: item 9 “Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família” ($\mu=4,11$), item 15 “Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho” ($\mu=4,05$) e item 5 “Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer” ($\mu=3,94$). As pontuações mais elevadas estão relacionadas com a família e os amigos como os mais valorizados pelos alunos estagiários.

Tabela 90. Estatística descritiva da satisfação com o suporte social percebido

N.	Descrição dos itens	Média	DP
9	Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família	4,11	1,05
15	Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	4,05	1,03
5	Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	3,94	1,11
12	Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	3,84	1,06
4	Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	3,76	1,22
1	Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	3,69	1,31
3	Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	3,43	1,31
6	Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas	3,43	1,51
11	Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	3,35	1,27
14	Estou satisfeito com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	3,17	1,16
8	Gostava de participar mais em actividades de organizações (p. ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)	2,90	1,29
7	Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam	2,83	1,21
10	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	2,73	1,33
13	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	2,65	1,18
2	Não saio com os amigos tantas vezes quantas eu gostaria	2,49	1,31
Média dos itens		3,35	1,22

Relativamente ao valor global das escalas verificamos que é o factor 1 “Satisfação com as amizades” aquele que apresenta média mais elevada, seguindo-se o factor 2 “Intimidade” com maior valor (*cf.* Tabela 91).

Tabela 91. Estatística descritiva das escalas de satisfação com o suporte social

Factores		Sexo masculino		Sexo Feminino		Total	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Satisfação com as amizades	17,90	3,78	16,87	4,03	17,13	3,99
2	Intimidade	15,20	3,22	14,70	3,61	14,83	3,52
3	Satisfação com a família	10,19	2,98	10,19	2,83	10,19	2,86
4	Actividades sociais	8,90	2,89	7,98	2,72	8,21	2,79

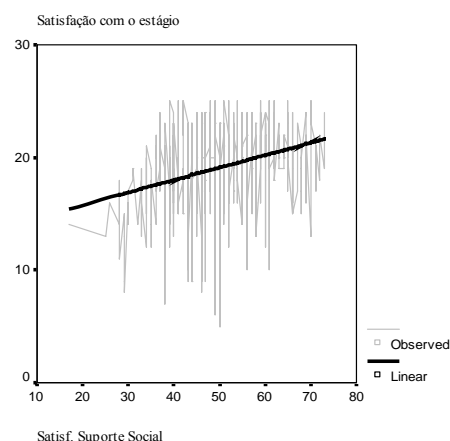
Verificamos, ainda, que os indivíduos do sexo masculino apresentam um maior grau de satisfação com as amizades, a intimidade e com as actividades sociais.

Outro dado que pretendíamos extrair relaciona-se com a verificação de relação do suporte social com a satisfação no estágio. Efectuados os testes de correlação verificamos (*cf.* Tabela 92 e Gráfico 9) que existe uma relação positiva, forte, entre a satisfação com o estágio e a satisfação com o suporte social percebido em que ambos os parâmetros apresentam uma autonomia considerável, descrito pela força e direcção dos valores das variáveis.

Tabela 92. Matriz de correlação entre a satisfação com o suporte social e a satisfação com o estágio

Variável	Satisfação com o estágio
Satisfação com o suporte social percebido	.298(**)
** Correlação significativa para $p=0.01$	

Gráfico 9. Correlação entre a satisfação com o suporte social e a satisfação com o estágio



Os dados contidos na Tabela 91: 212 apontam para que, eventualmente, possam existir diferenças entre os sexos. De facto, os dados que compõem a Tabela 93 mostram que existem diferenças, estatisticamente significativas, entre sexos ($t=2.46$; $p=.014$) na percepção da satisfação com o suporte social, sendo o sexo masculino o que apresenta maior satisfação com o suporte social ($\mu=52,18$; $DP=8,91$).

Tabela 93. Análise comparativa entre sexos da satisfação com o suporte social

Sexo	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Masculino	52,18	8,91	2.46	.014
Feminino	49,77	9,78		

Estas diferenças entre sexos surgem, igualmente, em duas das diferentes sub escalas do questionário, nomeadamente na satisfação com as amizades ($t=2.53$; $p=.012$) e na satisfação com as actividades sociais ($t=3.29$; $p=.001$) onde o sexo masculino é aquele que apresenta valores médios mais elevados (*cf.* Tabela 94). É de referir que não existem diferenças nas sub escalas: intimidade e satisfação com a família.

Tabela 94. Análise comparativa entre as sub escalas da satisfação com o suporte social e o sexo

Sub escalas		Sexo masculino		Sexo Feminino		<i>t-test</i>	<i>p</i>
		Média	DP	Média	DP		
1	Satisfação com as amizades	17,90	3,78	16,87	4,03	2.53	.012
2	Intimidade	15,20	3,22	14,70	3,61	1.40	.162
3	Satisfação com a família	10,19	2,98	10,19	2,83	-.020	.984
4	Actividades sociais	8,90	2,89	7,98	2,72	3.29	.001

Encontradas estas diferenças entre sexos, era nosso propósito, desde o início, verificar como se distribuía a satisfação como o apoio social no ensino Universitário e no ensino Politécnico. Os testes estatísticos efectuados, para o efeito, mostram que existem diferenças significativas entre os dois ensinos considerados, no que respeita ao suporte social percebido ($t=3,17$; $p=.002$), apresentando os alunos do ensino Politécnico valores médios mais elevados ($\mu=51,68$; $DP=9,34$) (*cf.* Tabela 95).

Tabela 95. Análise comparativa do suporte social entre os alunos estagiários do Ensino Universitários e do Ensino Politécnico

Ensino	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Universitário	48,99	9,74	-3.17	.002
Politécnico	51,68	9,34		

Estas diferenças significativas verificam-se, igualmente, nas diferentes sub escalas do suporte social à excepção da sub escala intimidade, que não apresenta diferenças significativas entre os dois ensinos considerados (*cf.* Tabela 96), continuando o ensino Politécnico a apresentar valores médios superiores em todas as sub escalas consideradas pelo autor do instrumento e por nós mantidas, uma vez que este instrumento se encontrava validado para este tipo de população.

Tabela 96. Análise comparativa das sub escalas do suporte social entre os alunos estagiários do Ensino Universitários e do Ensino Politécnico

Sub escala		Ensino	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
1	Satisfação com as amizades	Universitário	16,57	3,96	-3.08	.002
		Politécnico	17,65	3,96		
2	Intimidade	Universitário	14,55	3,61	-1.74	.083
		Politécnico	15,09	3,43		
3	Satisfação com a família	Universitário	9,92	2,97	-2.07	.039
		Politécnico	10,45	2,74		
4	Actividades sociais	Universitário	7,94	2,84	-2.10	.036
		Politécnico	8,46	2,73		

Pela observação dados da Tabela 97 verificamos que não existem diferenças, estatisticamente, significativas ($F=1.80$; $p=.065$) entre a satisfação com o suporte social percebido e a disciplina leccionada pelos alunos estagiários. Porém, são os alunos estagiários dos cursos de Físico-Química, Pré-Escolar e Educação Física os que apresentam as médias mais elevadas satisfação com o suporte social.

Tabela 97. Análise comparativa entre a disciplina leccionada e satisfação com o suporte social

Disciplinas leccionadas	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Físico – Química	54,44	10,78	1479,56	164,40	1.80	.065
Pré-Escolar	51,97	8,66				
Educação Física	51,92	8,74				
Matemática / Ciências Naturais	51,04	9,96				
Português / Francês	49,76	9,36				
Ensino Básico 1º Ciclo	49,60	9,46				
Educação Visual e Tecnológica	48,64	12,08				
Língua Portuguesa	48,20	9,69				
Português / Inglês / Alemão	47,80	10,76				
Inglês / Alemão	47,30	10,52				

Observando os dados contidos na Tabela 98 verificamos que não existem diferenças, estatisticamente, significativas ($t=.317$; $p=.751$) entre satisfação com o suporte social percebido e os alunos estagiários a tempo inteiro / alunos estagiários trabalhadores estudantes. Contudo são os alunos estagiários a tempo inteiro os que apresentam média mais elevada de satisfação com o suporte social ($\mu=50,33$; $DP=9,56$).

Tabela 98. Comparação entre suporte social dos alunos estagiários a tempo inteiro e alunos estagiários trabalhadores estudantes

Ocupação	Média	DP	t-test	p
É estudante a tempo inteiro	50,33	9,56	.317	.751
É trabalhador estudante	49,88	9,85		

Um outro facto que poderia estar relacionado e interferir na satisfação com o apoio social poderia ser o número de vezes que o aluno estagiário comunica com a família. E, observando a Tabela 99, verificamos que o número de vezes com que o aluno estagiário comunica com a família fomenta/interfere, significativamente, na satisfação com o suporte social percebido.

Tabela 99. Análise comparativa da frequência com que o aluno estagiário comunica com a família e a satisfação com o suporte social

Nº vezes que comunica com a família	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Nenhuma Vez	33,00	---	1166.18	194.36	2.16	.045
Uma vez	49,95	8,53				
Duas vezes	49,28	9,67				
Três vezes	47,65	9,41				
Quatro vezes	49,36	9,87				
Cinco vezes	49,89	7,12				
Todos os dias	51,56	9,74				

Um maior índice de satisfação com o apoio social pode ainda estar relacionada com o número de vezes que o aluno estagiário visita a família. De facto, verifica-se que o número de vezes que o aluno estagiário visita a família interfere na satisfação com o suporte social percebido (*cf.* Tabela 100) existindo diferenças significativas ($F=2.46$; $p=.045$).

Tabela 100. Análise comparativa entre a frequência com que o aluno estagiário visita a família, por mês, e a satisfação com o suporte social

Nº de vezes que visita a Família	Média	DP	Entre grupos		F	p
			Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
Uma vez	47,81	9,98	893.55	223.39	2.46	.045
Duas vezes	49,80	8,47				
Três vezes	49,57	8,68				
Quatro vezes	50,51	9,28				
Todos os dias	52,28	10,22				

Tabela 101. Comparação múltipla entre a frequência com que o aluno estagiário visita a família, por mês, e a satisfação com o suporte social

	Uma vez	Duas vezes	Três vezes	Quatro vezes
Uma vez	---			
Duas vezes	ns	---		
Três vezes	ns	ns	---	
Quatro vezes	ns	ns	ns	---
Todos os dias	.048	ns	ns	ns

A diferença entre as médias é significativa para $p= .05$

Não significativo (ns).

O questionário cumpre, ainda, com os objectivos previstos pelo autor de estar associado às medidas de saúde na direcção esperada. Ou seja, predizer resultados positivos com as medidas indicadoras de saúde, no nosso caso, com a satisfação com o estágio e negativos com medidas de mal-estar/stresse.

Contudo, no desenvolvimento do stresse, resultante das “primeiras” experiências profissionais durante o estágio pedagógico, é importante ter em conta que existem variáveis de moderação de extrema importância que, segundo Maroco (2003: 447), “podem ser capazes de reduzir ou aumentar quer a magnitude quer a direcção do efeito de uma ou mais variáveis predictoras na variável de resposta”. Assim, o bem-estar físico e psicológico dos alunos estagiários pressupõe existência de variáveis como: satisfação com o estágio, estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social, que afectam, quer em magnitude quer em sinal, a relação com os sintomas e com as medidas de saúde.

Para encontrar a resposta ao anteriormente enunciado efectuamos, primeiramente, um estudo das correlações entre as variáveis referidas (cf. Tabela 102) para apurar a direcção e o grau de relação entre elas.

Tabela 102. Tabela matricial das correlações das variáveis em estudo

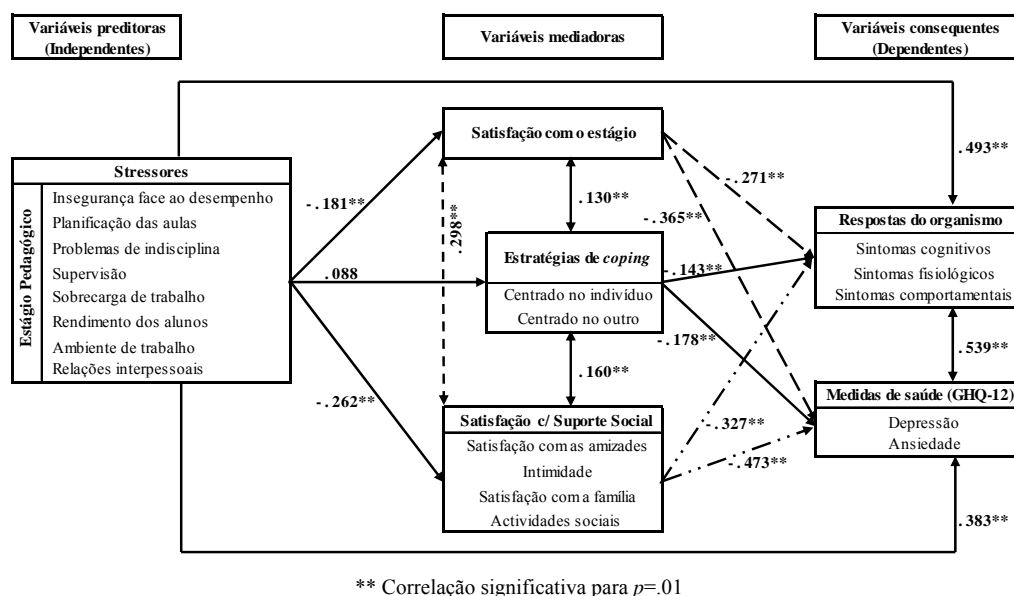
Escalas	(SE)	(FS)	(SS)	(EC)	(SSS)
Satisfação c/ estágio (SE)	-----				
Fontes de stresse (FS)	-.181(**)	-----			
Sintomas de stresse (SS)	-.271(**)	.493(**)	-----		
Estratégias <i>coping</i> (EC)	.130(**)	.088	.143(**)	-----	
Satisfação c/ suporte social (SSS)	.298(**)	-.262(**)	-.327(**)	.160(**)	-----
Medidas de saúde (GHQ-12)	-.365(**)	.383(**)	.539(**)	-.178(**)	-.473(**)

** Correlação significativa para $p=0.01$

Como podemos verificar através da Tabela 102 e Ilustração 8, as correlações das variáveis em estudo são bastante significativas e vão na direcção esperada. Ou seja, o stresse / fontes de stresse correlacionam positivamente com as respostas do organismo (sintomas) e com as medidas de saúde e negativamente com as variáveis mediadoras e,

estas negativamente com as respostas do organismo (sintomas) e medidas de saúde (cf. Ilustração 8).

Ilustração 8. Delineamento das correlações das variáveis enunciadas



Após termos encontrado associações significativas das variáveis recorreu-se a análises de regressão linear com o objectivo de testar em que medida a variável stress continua a emergir como significativamente associada às respostas do organismo e medidas de saúde, mesmo quando se tem em conta outras categorias de variáveis concorrentes, que eventualmente ou potencialmente poderão influenciar o desenvolvimento do mesmo. A regressão linear permitiu-nos confirmar a significância das interações pois, a “variável mediadora transporta *per si* o efeito da variável independente para a variável dependente” (Maroco, 2003: 452). Contudo, o cenário mais realístico é que existem múltiplas variáveis mediadoras, onde um “problema” tem, quase sempre, múltiplas causas não sendo eliminado completamente quando se adiciona uma única variável mediadora ao modelo causal. Ou seja, os efeitos da moderação reduzem a importância da variável independente no modelo (Maroco, 2003).

Como a análise de regressão linear pressupõe a normalidade, começou-se pelo estudo da normalidade das distribuições seguido das regressões lineares.

Os dados das regressões lineares simples, entre a variável independente (stressse percebido) e as variáveis dependentes (respostas do organismo e medidas de saúde), bem como das variáveis mediadoras (satisfação com o estágio, estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social - variáveis independentes) com as variáveis dependentes já referidas, são apresentados nas tabelas (Tabela 103; Tabela 104; Tabela 105; Tabela 106; Tabela 107; Tabela 108; Tabela 109; Tabela 110; Tabela 111 e Tabela 112).

Tabela 103. Análise comparativa ente o stressse percebido e as respostas do organismo

Entre grupos		F	p
Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
20534,69	20534,69	137.29	.000(a)

a Preditora: Stressse percebido;

b Variável dependente: Respostas do organismo

Tabela 104. Coeficiente Beta resultante do stressse percebido com as respostas do organismo

Variável independente	Coeficiente não estandardizado		Coeficiente estandardizado	t	p
	B	Erro padrão	Beta		
Stressse percebido	.276	.024	.493	11.72	.000

a Variável dependente: Respostas do organismo

Tabela 105. Análise comparativa entre as variáveis mediadoras e respostas do organismo

Entre grupos		F	p
Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
15039,58	5013,19	31.88	.000(a)

a Preditoras: Variáveis mediadoras (Satisfação com o estágio; Estratégia de *coping*; Satisfação com o suporte social)

b Variável dependente: Respostas do organismo

Tabela 106. Coeficiente Beta resultante das variáveis mediadoras com as respostas do organismo

Variável independente	Coeficiente não estandardizado		Coeficiente estandardizado	t	p
	B	Erro padrão	Beta		
Satisfação com o estágio	-.770	.176	-.195	-4.39	.000
Estratégia de <i>coping</i>	.328	.064	.221	5.12	.000
Satisfação com suporte social	-.414	.064	-.289	-6.47	.000

a Variável dependente: Respostas do organismo

Tabela 107. Resumo do modelo: respostas do organismo com as variáveis mediadoras

R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão estimado
.413(a)	.171	.166	12.54

a Preditoras: Variáveis mediadoras (Satisfação com o estágio; Estratégia de *coping*; Satisfação com o suporte social)

Tabela 108. Análise comparativa ente o stresse percebido e as medidas de saúde

Entre grupos		F	p
Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
2591.81	2591.81	71.81	.000(a)

a Preditora: Stresse percebido

b Variável dependente: Medidas de saúde (GHQ-12)

Tabela 109. Coeficiente Beta resultante do stresse percebido com as medidas de saúde

Variável independente	Coeficiente não estandardizado		Coeficiente estandardizado	t	p
	B	Erro padrão	Beta		
Stresse percebido	.099	.012	.383	8.47	.000

a Variável dependente: Medidas de saúde (GHQ-12)

Tabela 110. Análise comparativa entre as variáveis mediadoras e as medidas de saúde

Entre grupos		F	p
Soma dos quadrados	Média dos quadrados		
5251,62	1750,54	57.30	.000(a)

a Preditoras: Variáveis mediadoras (Satisfação com o estágio; Estratégia de *coping*; Satisfação com o suporte social)

b Variável dependente: Medidas de saúde (GHQ-12)

Tabela 111. Coeficiente Beta resultante das variáveis mediadoras com as medidas de saúde

Variável independente	Coeficiente não estandardizado		Coeficiente estandardizado	t	p
	B	Erro padrão	Beta		
Satisfação com o estágio	-.436	.080	-.229	-5.46	.000
Estratégia de <i>coping</i>	-.058	.029	-.082	-2.02	.043
Satisfação com suporte social	-.259	.028	-.385	-5.14	.000

a Variável dependente: Medidas de saúde (GHQ-12)

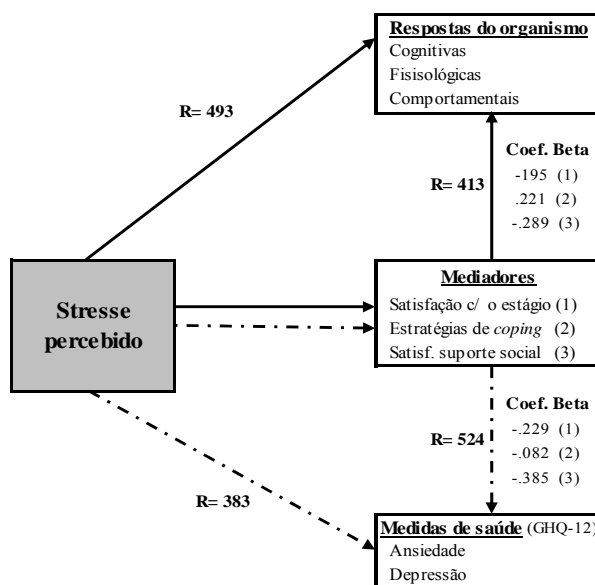
Tabela 112. Resumo do modelo: Medidas de Saúde com as variáveis mediadoras

R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão estimado
.524(a)	.274	.269	5.53

a Preditoras: Variáveis mediadoras (Satisfação com o estágio; Estratégia de *coping*; Satisfação com o suporte social)

Da leitura das tabelas anteriores construímos o “diagrama de significância das vias” – Ilustração 9, em que os valores encontrados sugerem que existe da parte das variáveis mediadoras (satisfação com o estágio, estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social) uma redução da importância da variável independente sobre as variáveis dependentes, sendo mais acentuado nas medidas de saúde ($R=.524$ e $R^2=.274$) que nas respostas do organismo ($R=.413$ e $R^2=.171$).

Ilustração 9. Diagrama de significância das “vias” propostas pelo modelo

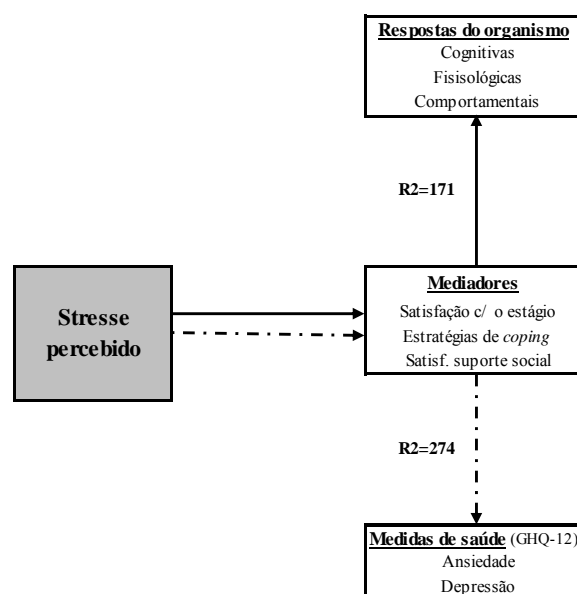


Apreciando os resultados obtidos constatamos, ainda, a relevância das variáveis mediadoras na redução ou eliminação dos efeitos do stresse. Ou seja, estas variáveis evidenciam que têm um papel importante e positivo na recuperação dos indivíduos dos problemas de stresse, de doenças físicas ou mentais que os assolam (Broadhead *et al.*, 1983; Ell *et al.*, 1992; Ogden, 1999; Bennett, 2002; Vaz-Serra, 2002).

Assim, perante a diversidade de factores de stresse e consequentes problemas de saúde a que o aluno estagiário está exposto, intervêm um conjunto de variáveis que interagem nomeadamente, estratégias de *coping*, satisfação com o suporte social e satisfação com o estágio, influenciando o aparecimento das exteriorizações anteriormente referidas. Estas variáveis de moderação, de extrema importância, podem reduzir ou aumentar quer em magnitude quer na direcção o efeito de uma ou mais variáveis predictoras na variável de resposta (Maroco, 2003).

Partindo do pressuposto exposto e com os resultados obtidos construímos a Ilustração 10.

Ilustração 10. Interacções previstas no desenvolvimento do stresse



Como podemos observar é possível verificar que as estratégias de *coping*, satisfação com o suporte social e satisfação com o estágio têm um efeito moderador, significativo (.001), na variável dependente, ou seja, reduzem o impacto da variável independente (stresse) nas variáveis dependentes respostas do organismo (17,1%) e medidas de saúde (27,4%), como o indicado pelo R^2 . Estes dados apoiam a ideia de que as estratégias de *coping*, satisfação com o suporte social e satisfação com o estágio estão associadas à redução dos efeitos do stresse.

6.5. Síntese dos resultados

Com os dados apurados, embora com as devidas reservas em termos de limitações a que a amostra nos condiciona, podemos identificar o perfil do aluno estagiário através das características emergentes das pontuações que alunos estagiários, da nossa amostra, atribuíram aos diferentes itens dos diferentes questionários. Esta identificação permite-nos visualizar de uma forma sintética, com base nos questionários utilizados, como os alunos estagiários reagem em contexto de estágio. Destacamos algumas particularidades do aluno estagiário português (cf. Tabela 113):

Tabela 113. Principais características do aluno estagiário

Características gerais dos alunos estagiários Portugueses					
<ul style="list-style-type: none"> • É maioritariamente do sexo feminino; • A maioria não pratica regularmente actividade física; • Cerca de 1/3 visita todos os dias a família; • Metade comunica todos os dias com a família. 					
Problemas que o estágio induz			Recursos pessoais		
Fonte de stresse	<ul style="list-style-type: none"> ○ A importância que a nota final tem no nosso futuro; ○ O medo de falhar quando se está a ser avaliado; ○ A incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo. 		Satisfação com o estágio	<ul style="list-style-type: none"> ○ A satisfação com os colegas; ○ A satisfação com o orientador da escola onde faz estágio; ○ A satisfação com o ambiente de trabalho. 	
Sintomas de stresse	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fico ansioso; ○ Fico deprimido / triste; ○ Não consigo ter calma (fico nervoso/agitado). 		Coping	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tenho que descansar as horas necessárias; ○ Tento acalmar/descontrair-me; ○ Tomo um bom banho. 	
Saúde geral	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tem-se sentido constantemente sob pressão; ○ Tem perdido muitas horas de sono devido a preocupações; ○ Tem conseguido concentrar-se no que faz; ○ Tem-se sentido triste e deprimido. 		Suporte social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família; ○ Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho; ○ Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer. 	

Além das características gerais apresentadas na tabela anterior, os principais resultados sugerem-nos que:

- ⇒ Existe stresse no estágio pedagógico e que este está relacionado com o desenvolvimento de sintomas de stresse e problemas de saúde nos alunos estagiários;
- ⇒ O sexo feminino é o que mais sofre com os acontecimentos vividos no estágio pedagógico;
- ⇒ A disciplina lecionada é um factor que diferencia na percepção de stresse, no desenvolvimento dos sintomas de stresse e nos problemas de saúde;
- ⇒ A prática de actividade física regular influencia, significativamente, quer reduzindo o stresse e os problemas dele resultantes, quer funcionando como ajuda no desenvolvimento de capacidades para enfrentar o stresse;
- ⇒ A satisfação com o estágio é um estado que influencia, significativamente, a redução do stresse, sintomas de stresse e problemas de saúde e, positivamente as estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social.

O exposto anteriormente deixa bem claro o significativo impacto, físico e mental, dos estágios pedagógicos surgindo como uma das etapas mais exigentes do percurso formativo dos futuros professores.

Convém lembrar que não são os acontecimentos que causam stresse mas a interpretação que fazemos desses mesmos acontecimentos.

Assim, pelo que foi apresentado ao longo do presente ponto, reconhece-se a pertinência do estímulo de experiências que capacitem os alunos estagiários de “recursos” que lhes permitam identificar e fazer frente às dificuldades que o estágio e futura a vida profissional lhes reservam.

7. Discussão dos resultados

Ainda que no capítulo anterior tenhamos introduzido alguns comentários aos resultados obtidos, destinámos para esta parte do estudo a sua discussão mais detalhada, pois “a interpretação tem como objectivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 1989: 166). A opção de termos introduzidos alguns comentários nos resultados, aquando da sua apresentação, teve como objectivo único facilitar a sua leitura e suavizar a aridez dos números, sempre presente numa análise de dados quantitativos.

Todavia, o carácter interactivo do stressse fá-lo depender da relação entre a pessoa e o contexto onde se desenvolve, implicando um contacto directo com a população em estudo para conhecer objectivamente a realidade das fontes de stressse que aí emergem. Por isso, achamos indispensável o estudo qualitativo exploratório para melhor determinar as fontes de stressse, consequências do stressse e estratégias de *coping* dos alunos estagiários portugueses. Fizemo-lo através de um questionário semi – estruturado de resposta aberta de 17 questões. Consequentemente, fica dificultada a sua comparação com outros estudos. Porém, a construção de instrumentos portugueses (Fontes de stressse, Sintomas de stressse e Estratégias de *coping*) de registo e quantificação das variáveis enunciadas, poderá ser uma mais valia deste trabalho que poderá servir de comparação em posteriores investigações da mesma área. Aliás, a construção de três escalas de autoavaliação específicas (fontes de stressse, sintomas de stressse e estratégias de *coping* dos alunos estagiários portugueses), é uma característica importante deste estudo e, resultante de um estudo exploratório com um questionário, semi – estruturado, de resposta aberta realizado nas Instituições de formação de professores recaindo sobre os Institutos Politécnicos / Escolas Superiores de Educação e Universidades de Trás-os-Montes, Região Norte, Região Centro e Lisboa. Com idêntico procedimento encontramos os estudos de Travers e Cooper, 1996 e o estudo IPSSO 2000; estudos que, inclusivamente, nos serviram de referência.

A construção dos instrumentos, referidos anteriormente, resultou de um processo que consideramos rigoroso e fiável. A avaliação das suas características psicométricas,

fundamentadas em critérios de rigor e standardização, garantiu a fidelidade e eficácia dos seus itens, exibindo os questionários, consistência, sensibilidade e validade.

Não sendo viável e praticamente impossível contactar todos os grupos de estágio e estagiários a estagiar em escolas de Portugal Continental, a nossa amostra foi constituída a partir das Instituições de formação de professores recaindo sobre os Institutos Politécnicos / Escolas Superiores de Educação e Universidades de Trás-os-Montes, Região Norte, Região Centro e Lisboa. A proporção de não respondentes foi de (48.3%) fixando o total, da amostra, em 517 alunos estagiários. Esta apresenta algumas particularidades, nomeadamente, a predominância do sexo feminino; apenas contempla 10 grupos disciplinares; os alunos estagiários seleccionados são todos de via ensino e, idêntica representatividade Universidades/Escolas Superiores de Educação. Ou seja, é possível que a amostra do nosso estudo não seja representativa da população alvo em estudo. Contudo, este facto não afecta a validade interna do estudo – associação entre variáveis, podendo afectar a validade externa. Por isso, há que ter precaução nas generalizações de conclusões, deste estudo, para toda a população alvo podendo não ser totalmente válidas.

Por tudo o que foi apresentado ao longo do ponto 6 “Apresentação de resultados” desta investigação, reconhece-se que o estágio pedagógico tem um impacto, quer pelas respostas que tem de dar, quer pelas provas por que tem que passar, significativo nos futuros professores. Esta experiência pessoal e profissional, marcante, arrasta consigo, amiudadamente, sentimentos de insegurança, medos, frustração, desilusão e stresse resultantes do confronto com as variadas facetas da profissão docente e do estágio pedagógico.

7.1. Fontes de stresse

O fenómeno stresse é, normalmente, conhecido por todos nós, pelo facto de já o termos experimentado, ou acompanhando alguém que se julgava stressado. Sentimos stresse quando vivemos alguma experiência que causa um nível de pressão maior à que podemos suportar, como: excesso de trabalho, conflitos, desemprego, separação, doenças ou morte na família etc...., ou quando estamos cansados, irritados, e/ou exaustos.

Esta incursão à realidade da prática docente faz despontar stressores como “excesso de horas de trabalho”, “modo como somos avaliados”, “a presença do supervisor/orientador de estágio”, entre outros (*cf.* Tabela 5: 148) também identificados e referidos por vários autores, nos seus trabalhos, como obstáculos que os alunos estagiários enfrentam nos estágios pedagógicos (Veenman, 1984; Vieira, 1993; Pacheco, 1995; Galvão, 1996; Head *et al.*, 1996; Machado, 1996; Pierón, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Capel *et al.*, 1997; Garcia, 1999; Flores, 1999; Quintas *et al.*, 1999; Afonso, 2001; Coimbra *et al.*, 2001; Francisco, 2001; Leal, 2001; Ruas, 2001; Estrela *et al.*, 2002; Jesus, 2002).

O resumo que obtivemos através da análise factorial ao questionário “Avaliação do stress do aluno estagiário” permitiu identificar oito factores de stress e agrupámo-los por ordem decrescente de percentagem de variância explicada: insegurança face ao desempenho profissional; planificação das aulas; problemas de indisciplina; supervisão; sobrecarga de trabalho; rendimento dos alunos; ambiente de trabalho e relações interpessoais. Estes 8 (oito) factores explicam (51.46%) da variância, explicando o primeiro (22.68%). Todos os outros explicam, individualmente, menos de (6%) da variância total.

Com alguma naturalidade surge em primeiro lugar a “insegurança face ao desempenho profissional” e em segundo a “planificação das aulas”. Estes dois factores expressam as dificuldades, da confrontação com a experiência real em sala de aula, sentidas pelos estagiários e já bastantes vezes referidas em trabalhos de investigação (Amaral *et al.*, 1996; Galvão, 1996; Machado, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Caires e Almeida, 1997; Capel *et al.*, 1997; Faustino, 1997; Silva, 1997; Coimbra *et al.*, 2001; Ferreira, 2001; Francisco, 2001; Ruas, 2001; Francisco e Pereira, 2002; Francisco *et al.*, 2004). Em terceiro lugar, e com alguma surpresa, por razões ligadas aos alunos, surgem os “problemas de indisciplina”, factor que, igualmente, surge nos primeiros lugares quando falamos de stress na profissão docente – estudo português (6º) (Mota-Cardoso *et al.*, 2002) e britânico (1º) (Travers e Cooper, 1996), sendo, igualmente, referido em outros estudos do género (Kyriacou, 1987; DeFrank e Stroup, 1989; Jesus, 1996; 1998 ab; Mota-Cardoso *et al.*, 1998; Lobo, 1998; Mota-Cardoso, 1999; Lima, 1999). Mais surpreendente é lugar ocupado pelos factores de stress: “supervisão” – quarto e “sobrecarga de trabalho” – quinto, na hierarquia, pois são duas causas que irrompem, muitas vezes, na literatura da especialidade como condicionantes que afectam o bem-estar e a

saúde física e mental dos estagiários (Sprinthall e Sprinthall, 1992, citado por Caires, 2001; Alarcão, 1996; Galvão, 1996; Head *et al.*, 1996; Capel *et al.*, 1997; Faustino, 1997; Silva, 1997; Caires, 2001; Coimbra *et al.*, 2001; Francisco, 2001; Ruas, 2001; Francisco e Pereira, 2002; Francisco *et al.*, 2004).

Nos últimos três lugares surgem “rendimento dos alunos”, “ambiente de trabalho” e “relações interpessoais” com menor preponderância, sendo referidos nos trabalhos já aludidos. Contudo, alguns destes factores de stresse, por nós identificados, são os mesmos que outras pesquisas encontraram (Kyriacou, 1987; DeFrank e Stroup, 1989; Travers e Cooper, 1996; Manthei e Gilmore, 1996 citado por Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Mota-Cardoso *et al.*, 2002), embora não se encontrem distribuídos da mesma forma e com a mesma percentagem de variância explicada.

Estes factores de stresse são idênticos aos de outras investigações realizadas na profissão docente (Kyriacou, 1987; DeFrank e Stroup, 1989; Jesus, 1996; 1998 ab; Travers e Cooper, 1996; Manthei e Gilmore, 1996 citado por Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Lobo, 1998; Lima, 1999; Mota-Cardoso, 1999; Mota-Cardoso *et al.*, 2002). Contudo, emergiram alguns mais, especificamente, ligados ao estágio pedagógico nomeadamente, “insegurança face ao desempenho profissional”; “supervisão” ou mesmo “planificação das aulas”.

Para além dos resultados já referidos, o tratamento estatístico efectuado permitiu-nos confirmar algumas hipóteses relacionadas com a percepção de stresse. Assim, os resultados da correlação entre o stresse percebido pelos alunos estagiários e a satisfação com o estágio apresentaram uma relação negativa, significativa ($r = -.181$; $p \leq .01$), o que nos sugere que o desenvolvimento de uma das variáveis arrasta, com ela, a diminuição da outra. Este efeito verifica-se nas diferenças encontradas nos níveis de stresse considerados onde os valores médios, da satisfação dos alunos estagiários com o estágio pedagógico, diminuíam com o aumento da percepção de stresse.

Um outro dado, que ganha consistência, relaciona-se com a existência de diferenças, estatisticamente significativas, em função do sexo relativamente à percepção do stresse, surgindo o sexo feminino como o que apresenta valores mais elevados de stresse (Misra *et al.*, 2000). Esta ocorrência verificou-se, no nosso estudo, em todos os factores de stresse.

Além das já enunciadas, outras variáveis que interferem no desenvolvimento do stress são a disciplina leccionada e o número de alunos por turma, igualmente referidas nos trabalhos já mencionados.

Esta consonância, de resultados, autoriza-nos a concluir, como o fizeram Travers e Cooper (1996) e Mota-Cardoso *et al.* (2002), que o stress na profissão docente, incluindo os estagiários, é homogéneo e varia em função do contexto.

Todavia, estes resultados não devem ser dissociados de uma outra realidade, verificada no nosso estudo, que é a existência de resultados, estatisticamente, não significativos infirmando algumas das hipóteses levantadas. E se algumas, dentro desta condição, são mais fáceis de compreender (como a não existência de diferenças entre alunos estagiários do ensino Universitário e do ensino Politécnico e a não existência de diferenças entre níveis de ensino onde o aluno estagiário realiza o estágio) uma vez que o estágio é uma tarefa complexa, para todos os alunos estagiários, percebida como ameaçadora do equilíbrio individual, e que exige um ajustamento contínuo devido ao carácter dinâmico das interacções no conjunto estagiário – supervisor – contexto. Já a não existência de diferenças entre o número de vezes que o aluno estagiário comunica ou visita a família levanta algumas dificuldades na compreensão destes resultados porque, o apoio familiar surge na literatura como um importante factor de ajuda a enfrentar o stress e/ou problemas de saúde (Ell *et al.*, 1992; Ribeiro, 1994; Hohaus e Berah, 1996; Ogden, 1999; Bennett, 2002). Igualmente, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos entre stress percebido e alunos estagiários a tempo inteiro versus trabalhadores estudantes. O mesmo resultado verificou-se quanto à distância percorrida pelos alunos estagiários e o stress percebido.

Contudo, se os factores de stress podem ser muito variados, a forma como cada um a eles reage tem um carácter não específico e depende do estado fisiológico e psicológico do indivíduo em dado momento.

7.2. Sintomas de stress

Face ao grande desgaste a que o aluno estagiário está sujeito, neste período, o organismo pode desencadear um conjunto de alterações bioquímicas, psicológicas, cog-

nitivas e comportamentais. Identificámos como principais sintomas de stresse nos alunos estagiários: sintomas cognitivas (ficar sem moral para trabalhar; a minha autoconfiança fica a zero; dá-me vontade de desistir de tudo...); sintomas fisiológicos (dores de estômago; perda de apetite; rubor facial...) e sintomas comportamentais (consumo de álcool, fumar...). Estes sintomas já tinham sido mencionados por diversos autores (Head *et al.*, 1996; Capel *et al.*, 1997; Caires e Almeida, 1997; Misra *et al.*, 2000; Caíres, 2001; 2003; Jesus, 2002) em investigações realizadas com alunos estagiários.

A análise factorial do questionário “Sintomas de stresse do aluno estagiário” possibilitou identificar três sintomas de stresse que explicam (50.94%) da variância. O primeiro factor “sintomas cognitivos” explica (35.48%) da variância. Os outros, “sintomas fisiológicos” e “sintomas comportamentais” explicam, individualmente, menos de (9%) da variância total. Estas respostas do organismo são referidas como resultado de um mau ajustamento do aluno estagiário ao stresse (Lazarus e Folkman, 1984; Faria *et al.*, 1989; Lazarus, 1999; Vaz Serra, 2002). Este vasto rol de sintomas frequentes, manifestados pelos alunos estagiários, é ainda destacado como principais problemas sentidos neste tipo de população por (Head *et al.*, 1996, Caíres e Almeida, 1997; Capel *et al.*, 1997; Silva, 1997; Caires, 2001; Francisco e Pereira, 2004; 2005; Francisco *et al.*, 2005a).

Os resultados estatísticos evidenciam, ainda, correlações positivas fortes entre todos os factores de stresse, identificados no nosso estudo, com os sintomas cognitivos e fisiológicos e, uma correlação mais fraca com os sintomas comportamentais. Estas relações, como destacam Dunham (1992) e Jesus (2002), podem afectar os alunos estagiários na sua relação com os outros (amigos, familiares, namorados(as)...), na diminuição da sua performance, na redução da auto-eficácia, bem como no aumento dos níveis de ansiedade e depressão. Este resultado verifica-se nas diferenças encontradas nos diferentes níveis (baixo, moderado ou elevado) de stresse considerados onde os valores médios, dos sintomas de stresse dos alunos estagiários, aumentam com a percepção de maior stresse.

Analizando os resultados por sexo, as pontuações médias dos sintomas cognitivos e fisiológicos são superiores nas alunas estagiárias comparativamente com os alunos estagiários, existindo diferenças estatisticamente significativas. Resultados idênticos foram encontrados em estudos efectuados por Misra *et al.* (2000) e Francisco *et al.*

(2005c). Todavia, nos sintomas comportamentais não existem diferenças significativas. Aliás, o sexo feminino é o que apresenta, valores médios, mais elevados de stresse percebido neste estudo que efectuamos.

Seguindo com as análises estatísticas e, à semelhança do verificado no com as fontes de stresse dos alunos estagiários, não foram encontrados resultados, estatisticamente significativos, na comparação entre alunos estagiários do ensino Universitário e alunos estagiários do ensino Politécnico relativamente aos sintomas de stresse. Idêntico resultado (diferenças estatisticamente não significativas) emergiu na comparação entre alunos estagiários a tempo inteiro e alunos estagiários trabalhadores estudantes.

Os resultados originaram um conjunto de dados, de certa forma, discordantes. Assim, se o grupo disciplinar onde o aluno estagiário realiza o estágio evidencia ser uma condição, significativa, no aumento dos sintomas de stresse, já o número de alunos por turma não demonstram ser motivo, significativo, para o despontar dos sintomas de stresse contrariando, de certa forma, as diferenças, estatisticamente significativas, entre do stresse percebido e o número de alunos por turma que o nosso estudo também demonstrou existirem.

Verificamos, também, que o nível de ensino em que o aluno estagiário efectua o estágio não é um factor diferenciador, estatisticamente significativo, no aumento dos sintomas de stresse do aluno estagiário. Idêntico resultado foi encontrado na comparação efectuada com o stresse percebido.

Relativamente à distância a percorrer pelos alunos estagiários da escola de formação inicial até ao local de estágio, como descrito por Ludke (1996, citado por Caíres, 2001), revela-se um factor a considerar neste processo, na medida em que o aumento da distância a percorrer arrasta consigo uma maior manifestação de sintomas cognitivos, fisiológicos e comportamentais.

Finalmente, um outro ponto importante relaciona-se com a existência de pessoas (família) em quem o aluno estagiário possa confiar. Neste aspecto verificamos que a frequência com que os alunos estagiários comunicam ou visitam as famílias surgem como condição de aumento ou diminuição dos sintomas de stresse. Ou seja, este contacto interpessoal produz resultados positivos e diminui o grau de stresse sentido (Canavaro, 1999).

7.3 Saúde geral

Estes desajustamentos provocados pelo estágio, no aluno estagiário, são propícios a desencadear problemas de Saúde física e mental. E, os dados obtidos no nosso estudo ao nível da saúde mental, avaliada pelo GHQ-12 (medidas de saúde), do qual emergiram, após análise factorial, dois factores que explicam (51.66%) da variância. O primeiro “depressão” explica (30.87%) da variância total, enquanto o segundo “ansiedade” explica os restantes (12.78%).

Estes dados alertam-nos para o facto dos distúrbios depressivos virem a ser, a médio prazo, a causa maior de incapacidade a nível mundial (OMS, 2001). Os custos a eles associados (Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, 2002a; Martin, 2004) são de tal forma elevados que podem por em causa a própria capacidade produtiva de uma comunidade. Esta perturbação não pode senão ser vista como uma preocupante consequência do baixo nível de saúde mental das comunidades. E os alunos estagiários, ao nível da educação, estão particularmente sujeitos aos seus efeitos por razões de ordem diversa, nomeadamente: “exigência”/necessidade de alcançar uma “nota” alta no estágio, a perspectiva de desemprego que enfrentam, entre outras.

Desta forma, é relativamente fácil compreender a associação/relação verificada entre o stresse e os problemas de saúde (depressão e ansiedade). Estes dados corroboram com os de outras investigações que referem uma associação entre o stresse no trabalho e a saúde física e mental em estudos com professores (DeFrank e Stroup, 1989; Travers e Cooper, 1996; Lima, 1999; Pereira *et al.*, 2004). Nesta linha surgem os resultados do nosso estudo onde se verifica uma correlação positiva do stresse com a depressão e ansiedade, consolidando a ideia da relação do stresse com a doença referida em estudos diversos (Himes, 1988; Guedes e Guedes, 1995; Travers e Cooper, 1996; Lima, 1999; Ogden, 1999; Bennett, 2002; Vaz-Serra, 2002; Gomes, 2003; WHO, 2004). Esta relação materializa-se nas diferenças verificadas nos diferentes níveis (baixo, moderado ou elevado) de stresse considerados onde os valores médios do GHQ-12 e factores emergentes (depressão e ansiedade) aumentam com a percepção de maior stresse.

Todavia, as diferenças individuais influenciadas por um conjunto de factores (características pessoais, crenças, recursos pessoais de *coping*) podem levar a que os

indivíduos se manifestem diferentemente. Neste sentido, os valores encontrados indicam-nos que existem diferenças significativas entre sexos, sendo as alunas estagiárias as que experimentam mais perturbações mentais, nomeadamente depressão.

Resultados idênticos aos relatados anteriormente (diferenças entre sexos) emergiram na comparação do GHQ-12 com a disciplina leccionada. Estes resultados vêm na linha dos encontrados, no nosso estudo, nas escalas fontes de stresse e sintomas de stresse do aluno estagiário.

Igualmente, as deslocações dos alunos estagiários até ao local de estágio surgem como um factor diferenciador, significativo, que interfere no aparecimento dos problemas de saúde, nomeadamente, na depressão. Semelhante resultado foi verificado na comparação com os sintomas de stresse.

Estas diferenças estatísticas, significativas, não se verificam na comparação efectuada entre o GHQ-12 com a ocupação (estudante a tempo inteiro ou trabalhador estudante) dos alunos estagiários. Identicamente, não se verificaram resultados estatisticamente significativos entre o GHQ-12 com níveis de ensino (Universitário e Politécnico), níveis escolares onde os alunos estagiários realizam o estágio e número de alunos por turma.

Estes resultados corroboram com encontrados, no nosso estudo, nas escalas fontes de stresse e sintomas de stresse do aluno estagiário, com excepção da variável “número de alunos por turma” que nas fontes de stresse apresenta diferenças significativas na percepção de stresse.

O apoio dos que estão próximo e dispostos a ajudar e a partilhar os acontecimentos difíceis constitui um elemento decisivo na moderação dos problemas de saúde (Vázquez *et al.*, 2003).

Todavia, no nosso estudo, quando comparados os resultados do número de vezes com que o aluno estagiário comunica ou visita a família com os GHQ-12, não se verificou existirem diferenças, estatisticamente significativas relativamente ao desenvolvimento de problemas de saúde. Estes dados corroboram, no nosso estudo, com os verificados na percepção de stresse. Porém, existem outras variáveis que evidenciam efeitos desejáveis tanto em termos psicológicos como fisiológicos.

7.4. Prática desportiva

A actividade física foi um elemento decisivo no processo de adaptação do organismo do *homo sapiens* ao meio, na medida em que, os nossos antepassados, viram-se, sempre, obrigados a caminhar regularmente e, ocasionalmente a correr, para poderem sobreviver.

Talvez, por isso, os dados obtidos evidenciam, na íntegra, que praticar hábitos de vida saudável, nomeadamente, prática regular de exercício físico traz benefícios para a saúde (Ogden, 1999; Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, 2002b; Bennett, 2002; Vaz Serra, 2002; Carvalho, 2004; Filipe, 2004; Grilo, 2004; Marcelos, 2004; Mendes, 2004) além de revelar-se uma forma eficaz de combater o stresse pois, ao estimular o controlo e o autodomínio do praticante sobre si próprio, está a desenvolver as suas defesas anti – stresse (Stroebe e Sroebe, 1995; Matos e Sardinha, 1999; Vázquez *et al*, 2003; Nunes e Barros, 2004; Barata, 2005; Cabral e Moreira, 2005; Campos, 2005; Fernandes, 2005; Horta, 2005; Lima, 2005; Mota, 2005; Ribeiro, 2005; Ribeiro, 2005).

Como podemos verificar, através dos dados obtidos no nosso estudo, os ganhos em termos de saúde são, estatisticamente, evidentes.

Assim, os alunos estagiários que praticam actividade física regular apresentam índices mais baixos de stresse, sintomas de stresse e de problemas de saúde, além de apresentarem uma maior satisfação com o estágio, com o suporte social e o recurso a mais estratégias de *coping*. Dados idênticos são referidos por Brown e Siegel (1988, citados por Ribeiro, 2005); Brito (1997); Pereira (1997); Andrade (2001); Pardal (2004); Campos (2005); Fernandes (2005); Moreira (2005).

Resumindo numa pequena frase, poderemos dizer que é necessário e fundamental desenvolver comportamentos / estilos de vida saudável nos alunos estagiários para que eles possam robustecer as suas defesas pessoais na luta contra a doença, além de que com estas práticas poderem aumentar a sua capacidade de trabalho e de satisfação.

7.5. Estratégias de coping

Outra forma de lidar com o stresse e com os problemas de saúde é através das estratégias de *coping*.

Os resultados obtidos com o questionário “Estratégias de *coping* do aluno estagiário” permitiram-nos, através de factorial efectuada ao questionário, identificar dois factores que explicam (31.48%) da variância. O primeiro “*coping* centrado no indivíduo” explica (20.76%) da variância total, enquanto o segundo “*coping* centrado no outro” explica os restantes (10.72%). O primeiro factor “*coping* centrado no indivíduo” apresenta características idênticas à estratégia de *coping* que surge na literatura como “*coping* centrado na resolução de problemas” (Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1999; Vaz-Serra, 2002).

Esta semelhança sugere-nos que os alunos estagiários acreditam que têm, individualmente, capacidades para resolver ou ultrapassarem os problemas que vão surgindo no dia-a-dia do estágio. Contudo, não se podendo efectuar uma comparação efectiva com outros estudos, verificamos que algumas das estratégias utilizadas pelos alunos estagiários do nosso estudo já foram identificadas em estudos anteriores (Galvão, 1996; Head *et al.*, 1996; Capel *et al.*, 1997; Caires, 2001).

Igualmente, e no seguimento dos dados apresentados anteriormente, verificamos a existência de diferenças entre sexos na utilização das estratégias de *coping*. As alunas estagiárias recorrem mais às estratégias de *coping* centrado no indivíduo, enquanto os alunos estagiários tendem a procurar mais a ajuda “no outro – estratégias centradas no suporte social” para resolver ou tentar resolver os problemas que vão aparecendo.

Outros resultados significativos encontrados referem-se, precisamente, à diferença, estatisticamente significativa, entre alunos estagiários provenientes do ensino Universitário e do ensino Politécnico, relativamente à utilização das estratégias de *coping*, sendo os alunos estagiários do ensino Politécnico os que evidenciam valores médios mais elevados.

Igualmente, emergem valores significativos na comparação entre a ocupação dos alunos estagiários (estudante a tempo inteiro ou trabalhador estudante) e as estratégias de *coping*. No entanto, quando comparadas as sub escalas verificamos que só as estraté-

gias de *coping* centradas no indivíduo apresentam diferenças estatisticamente significativas.

Finalmente, outra variável que apresentou diferenças significativas na comparação efectuada com as estratégias de *coping* dos alunos estagiários foi a frequência com que os alunos estagiários visitam a família. Todavia, quando comparadas as sub escalas só as estratégias de *coping* centradas no outro é que se revelam estatisticamente significativas.

Para além dos resultados já referidos, o tratamento estatístico efectuado permitiu-nos verificar, no nosso estudo, que a frequência com que os alunos estagiários comunicam com a família não interfere significativamente na aplicação das diferentes estratégias de *coping*.

Relacionado com as estratégias de confronto do stresse surge a satisfação com o suporte social percebido. Este emerge, hoje, como um dos principais conceitos da psicologia da saúde na medida em que alivia o stresse, em situação de crise, podendo ajudar a inibir o surgimento ou desenvolvimento de doenças (Mota Cardoso *et al.* 1988; Pereira, 2006).

7.6. Satisfação com o suporte social

A avaliação dos acontecimentos do dia-a-dia do estágio dá, aos alunos estagiários, a percepção de ter ou não recursos para lidar com as situações com que se deparam. E, se as exigências das situações a enfrentar forem superiores aos recursos disponíveis, então, os alunos estagiários sentem que não têm capacidade de controlo das situações podendo “entrar em stresse” aumentando, assim, os riscos de problemas de saúde física e mental. Porém, a intensidade do stresse pode ser reduzida ou eliminada se o aluno estagiário tiver disponível um conjunto de recursos (estratégias de *coping*, suporte social, etc.) considerados suficientes.

Os resultados encontrados através do questionário “Escala de satisfação com o suporte social” de Ribeiro (1999) indicam a existência de diferenças na percepção da satisfação com o suporte social de acordo com os contextos considerados. E, como podemos verificar a sua maior satisfação relaciona-se com a satisfação com a família

(cf. Tabela 90: 211). Estes dados vão de encontro aos de Ribeiro (1994), que refere que para a população portuguesa a fonte de suporte social mais importante é a família. Os restantes resultados seguem a mesma linha do autor, surgindo como primeiro factor “satisfação com as amizades” ($\mu=17,13$; $DP=3,99$); segundo “intimidade” ($\mu=14,83$; $DP=3,52$); terceiro “satisfação com a família” ($\mu=10,19$; $DP=2,86$) e, em quarto “actividades sociais” ($\mu=8,21$; $DP=2,79$), além de se verificar uma correlação positiva, forte, com a satisfação com o estágio. Ou seja, o instrumento está relacionado com as medidas de saúde na direcção esperada (Ribeiro, 1999). Porém, não nos parece possível separar a relevância da satisfação com o suporte social dos problemas de saúde mental dos indivíduos. Isto porque estes devem ser identificados e analisados adequadamente para que seja possível uma intervenção eficaz, no sentido de os modificar ou de minimizar os seus efeitos negativos.

Todavia, numa análise item a item verificamos que os alunos estagiários referem, em primeiro lugar na satisfação com o suporte social a família. Este dado reforça os encontrados por (Olsen *et al.*, 1991; Ribeiro, 1994; Vilhjalmsson, 1994, citado por Ribeiro, 1999; Henly, 1997) que referem a família como principal fonte de suporte social. Contudo, efectuado o agrupamento dos itens, por sub escalas – de acordo com o autor, verificamos que as sub escalas mantêm a mesma ordem definida pelo mesmo. Ou seja, surge em primeiro lugar a “satisfação com as amizades”, segundo “intimidade”, terceiro “satisfação com a família”, e em quarto as “actividades sociais”.

Observados os dados, com mais pormenor, apurámos a existência de diferenças em termos de sexo, sendo os alunos estagiários do sexo masculino a manifestarem um maior índice de satisfação quer relativamente à satisfação com o suporte social quer, em particular, com a satisfação com as amizades e com as actividades sociais. Relativamente à satisfação com a intimidade e com a família não existem diferenças. Este dado “consolida” os dados encontrados com o questionário “Estratégias de *coping*” em que os alunos estagiários, do sexo masculino, têm mais tendência a procurar ajuda “no outro – estratégias centradas no suporte social”. Este dado carece, todavia, de uma investigação mais aprofundada e que pode ser objecto de futuros estudos.

Um dado surpreendente, identificado, foi a diferença encontrada, na satisfação com o suporte social, entre os alunos estagiários do ensino Universitário e os do ensino Politécnico, a favor destes últimos. Este dado contrasta com as fracas diferenças encon-

tradas, embora significativas, no que respeita quer ao número de vezes que os alunos estagiários visitam a família, quer quanto à frequência com que os alunos estagiários comunicam a família.

O tratamento estatístico permitiu-nos, ainda, averiguar se a satisfação com o suporte social variava em função da disciplina leccionada ou da ocupação dos alunos estagiários (estudante a tempo inteiro ou trabalhador estudante). Porém, os resultados apurados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Finalmente, foi possível verificar, através das regressões lineares, que o stresse está associado às respostas do organismo (sintomas de stresse) e medidas de saúde (depressão e ansiedade). Todavia, as variáveis estratégias de *coping*, satisfação com o suporte social e satisfação com o estágio acrescentam uma contribuição significativa para a redução das respostas do organismo (sintomas de stresse) e medidas de saúde (depressão e ansiedade), apoiando a suposição de que estas variáveis, moderadoras, se associam a uma redução dos efeitos do stresse nos indivíduos / alunos estagiários.

7.7. Síntese das hipóteses enunciadas

Após discussão dos resultados foi nosso desígnio fazer uma síntese realacionada com a confirmação ou infirmação das hipóteses enunciadas, para o presente estudo, facilitando uma melhor compreensão e leitura dos resultados apresentados.

Quanto às hipótese 1 “A satisfação com o estágio varia na razão inversa do stresse percebido”; 2 “Existe uma relação directa entre as causas / fontes de stresse e o aparecimento dos diferentes sintomas de stresse”; 3 “Existe uma relação directa entre a satisfação com o estágio e a satisfação com o suporte social percebido”; 4 “O stresse evidenciado pelos alunos estagiários varia na razão directa dos problemas de saúde (depressão e ansiedade)” e 5 “Os desequilíbrios/alterações (fisiológicas, cognitivos, comportamentais, depressão e ansiedade) provocadas pelo stresse são mediadas pelo grau de satisfação que os alunos estagiários sentem com o estágio, pelas estratégias de *coping* utilizadas e pela satisfação com o suporte social percebido”, os resultados estatísticos, apurados apurados, através das correlações e regressões lineares, confirmam as mesmas.

No que respeita à hipótese 6 “Existem diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino relativamente ao stress percebido, no tipo de sintomas de stress sentidos, na utilização de diferentes estratégias de *coping*, na satisfação com o suporte social percebido e na percepção dos problemas de saúde” os dados estatísticos resultantes das comparações efectuadas mostraram existir diferenças, estatisticamente significativas, confirmando a hipótese.

Relativamente à hipótese 7 “Há diferenças significativas no que diz respeito aos alunos estagiários trabalhadores estudantes e os seus colegas, estudantes a tempo inteiro, no que respeita ao stress percebido e problemas de saúde sentidos” verificamos que não existem diferenças, estatisticamente significativas, o que infirma a hipótese enunciada.

Já a hipótese 8 “Existem diferenças significativas entre os alunos estagiários do nível de ensino Universitário e do nível de ensino Politécnico no que respeita ao stress percebido, na satisfação com o suporte social e nos problemas de saúde sentidos” apresentou resultados contraditórios, ou seja, comprovou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente à satisfação com o suporte social e, não apresentou diferenças estatisticamente significativas relativamente ao stress percebido e problemas de saúde – infirmando a hipótese nestas variáveis.

A hipótese 9 “Existem diferenças significativas entre a disciplina leccionada com o stress percebido e os problemas de saúde” foi confirmada apresentando resultados estatisticamente significativos nas variáveis consideradas. Todavia, na hipótese 10, “Existem diferenças entre os níveis de ensino onde se realiza o estágio pedagógico com o stress percebido pelos alunos estagiários e os problemas de saúde”, os resultados estatísticos apurados infirmam a hipótese em todas as variáveis consideradas. Contudo, na hipótese 11 “Existem diferenças significativas entre o número de alunos por turma e a percepção de stress pelo aluno estagiário e os problemas de saúde” os dados encontram-se reparatidos, ou seja, confirma-se a hipótese no que diz respeito ao aumento do stress e infirma, a mesma, relativamente aos problemas de saúde. O mesmo acontece na hipótese 12 “Existem diferenças na percepção de stress e sintomas de stress em função da distância percorrida da escola de formação até ao local de estágio” onde os

dados os dados confirma-se a hipótese no que diz respeito ao aumento dos sintomas stresse e infirmam, a mesma, relativamente à percepção de stresse.

No que respeita à hipótese 13 “Existem diferenças significativas nos alunos estagiários, consoante o número de vezes que comunica ou visita a família relativamente ao stresse percebido, ao recurso a estratégias de *coping*, à satisfação com o suporte social e nos problemas de saúde” os dados são muito contraditórios sendo a hipótese, apenas confirmada na variável sintomas de stresse e stisfação com o suporte social. Igualmente, a frequência com que o aluno estagiário visita a família, apresenta diferenças significativas nas estratégias de *coping*. Os resultados nas outras variáveis são todos não significativos, infirmando a hipótese.

Finalmente, a hipótese 14 “Existem diferenças significativas entre os alunos estagiários que praticam actividade física regular e os que não praticam actividade física regular relativamente ao stresse percebido, sintomas de stresse sentidos, na utilização de diferentes estratégias de *coping*, na satisfação com o suporte social percebido e na percepção dos problemas de saúde”, apresenta resultados estatisticamente significativos nas variáveis enunciadas, confirmando-se a hipótese.

Sintetizando as hipótese enunciadas, podemos referir que o desgaste físico e emocional a que os alunos estagiários são submetidos no estágio pedagógico (responsabilidades ocupacionais, alta competitividade, necessidade constante de aprendizagem, perspectiva de desemprego, entre outras) são factores muito significativos na determinação das alterações relacionadas com o stresse (depressões e ansiedade), como é evidenciado nas conclusões que se seguem.

8. Conclusões e Implicações

8.1. Principais conclusões

A presente investigação, sobre os estágios pedagógicos, foi mais uma etapa das nossas “investidas”, coerente com todo o investimento que temos vindo a fazer em matéria de investigação ao longo dos últimos anos, a uma problemática que, pela sua pertinência, complexidade e actualidade, julgamos fazer todo o sentido continuar a discutir e a investigar, pois somos conhecedores do seu carácter não definitivo. Com ela pretendemos contribuir para um conhecimento mais ampliado do “*tornar-se professor*” e procurar ajudar a enriquecer o debate que actualmente tem lugar no seio da formação inicial de professores. Partilhamos da convicção de que o caminho da investigação é um percurso sempre inacabado e, por isso mesmo, em renovação permanente. Ou seja, o conhecimento não se torna escasso pelo facto de o explorarmos. Pelo contrário, quanto mais utilizado for, mais existirá.

Embora saibamos a importância que tem a nossa interpretação dos acontecimentos como ameaçadores ou não, tal como a avaliação que fazemos da nossa capacidade de fazer face à situação, não se aprofundou suficientemente a investigação das formas adequadas para avaliar estes aspectos. Portanto, uma das inovações deste trabalho é a construção dos instrumentos para esta investigação. Estes são mais um pequeno contributo, servindo para alicerçar os nossos investimentos na área, além de nos possibilitar retirar algumas conclusões válidas, de como cada pessoa apreende as diferentes circunstâncias da vida como problemáticas, contribuindo para uma síntese clarificadora da temática em estudo.

Assim, parece-nos que a revisão da literatura efectuada e o estudo de campo realizado junto dos protagonistas de todo este processo, pelo seu rigor e extensão, permitiu-nos constatar que os estágios pedagógicos são uma referência no percurso académico, pessoal e profissional dos alunos estagiários, com repercussões na forma de estar e de enfrentar a profissão docente. Aliás, um dos primeiros aspectos a destacar, dos resultados obtidos nos estudos empíricos realizados, está associado, precisamente, à importância do estágio como um momento fundamental na transição do estatuto de alu-

no para professor, revelando-se como um momento difícil e stressante devido aos múltiplos problemas que ocorrem no decorrer deste. São exemplos disso o duplo papel representado pelo aluno estagiário – o de aluno e professor, a precária organização do estágio, a indefinição das funções das instituições de formação na profissionalização dos alunos estagiários, o desajustado acompanhamento ao longo do estágio e a deficiente articulação entre ensino superior e o mundo do trabalho (Canário, 1997; Francisco, 2001; Francisco e Pereira, 2002; Francisco, Pereira e Pereira, 2004).

Atendendo ao referido anteriormente e procurando responder aos objectivos do estudo conclui-se que o estágio pedagógico é indutor de stress despontando como principais factores: a insegurança face ao desempenho profissional; planificação das aulas; problemas de indisciplina; supervisão; sobrecarga de trabalho; rendimento dos alunos; ambiente de trabalho e relações interpessoais. Todavia, este mau ajustamento / adaptação ao contexto de estágio desenvolve um conjunto de sintomas de stress (cognitivas, fisiológicas e comportamentais) e representa para os alunos estagiários um problema de saúde (depressão e ansiedade), existindo uma clara e significativa relação entre as variáveis referidas.

No entanto, lembramos que a capacidade de adaptação às circunstâncias é crucial e a forma de o fazer não corresponde a qualquer tipo de guia ou padrão: varia de acordo com as pessoas e em função de muitos outros aspectos, sendo mesmo sensível a factores culturais. Enquanto um indivíduo pode ficar satisfeito quando decide evitar um acontecimento indesejável, outro pode preferir encarar o problema de forma directa. Um outro elemento importante é o apoio social, do qual já se destacou a importância para o alívio da tensão experimentada por um indivíduo em condições de stress. É um aspecto importante e vale a pena despende alguma energia a analisar tanto a quantidade como a qualidade do apoio recebido nos vários planos da sua vida, visto que será importante na superação dos acontecimentos indesejáveis. Considera-se que os indivíduos que gozam de um ambiente social bom, seja este constituído por amigos, familiares ou outros, no momento em que passam por situações stressantes estão em condições de reduzir os efeitos prejudiciais e de suportar melhor a ameaça. Estes aspectos conduzem, no nosso estudo, a uma segunda conclusão, que é a relevância das estratégias de *coping*, da satisfação como suporte social e da satisfação com o estágio no processo de confronto com o stress. De facto, os efeitos do stress (sintomas cognitivos, fisiológicos e comporta-

mentais e os problemas de saúde - depressão e ansiedade) podem ser atenuados ou eliminados desde que lhes seja proporcionado um suporte social adequado, estratégias *coping* eficazes e assim aumentar o grau de satisfação com o estágio.

Os resultados obtidos são também explícitos no que respeita à prática desportiva, onde constatamos que mais de metade dos alunos estagiários, da nossa amostra, não pratica actividade física regular. E o facto de não praticar actividade física regular arrasta consigo um aumento dos problemas de saúde (depressão e ansiedade), dos sintomas de stresse (cognitivos, fisiológicos e comportamentais) e das fontes de stresse. Em contrapartida, a prática regular de exercício físico induz um efeito positivo na redução dos problemas referidos anteriormente além de capacitar (*empowerment*) os alunos estagiários no enfrentamento / confronto com os problemas relatados anteriormente. Na verdade, os alunos que fazem exercício físico com regularidade enfrentam melhor os episódios stressantes, revelam maior segurança e parecem menos deprimidos e ansiosos. Evidenciam ainda maior satisfação com o estágio e com o suporte social percebido, além de evidenciarem diferenças na utilização das estratégias de *coping*.

Também as diferenças individuais, no que respeita ao sexo, são evidentes e estatisticamente significativas, destacando-se o sexo feminino como o que apresenta valores médios mais elevados de stresse, sintomas de stresse, problemas de saúde e menor satisfação com o suporte social. Todavia, nas estratégias de *coping* as alunas estagiárias utilizam mais estratégias de *coping* centradas no indivíduo – resolução e problemas enquanto os alunos estagiários utilizam mais estratégias de *coping* centradas no outro. No entanto, a respeito das diferenças individuais um elemento que poderia originar diferenças significativas seria o tipo de ocupação do aluno estagiário – trabalhador estudante ou estudante a tempo inteiro. Porém, com base nos resultados estatísticos, concluímos que ser trabalhador-estudante ou estudante a tempo inteiro, não influenciava a percepção de stresse, sintomas de stresse, problemas de saúde, nem a satisfação com o suporte social. Contudo, nas estratégias de *coping* revela-se um factor diferenciador nomeadamente no uso das estratégias de *coping* centradas no outro, sendo os alunos estagiários trabalhadores estudantes que manifestam mais preferência por esta estratégia.

Os resultados estatísticos relativamente à variável aluno do ensino Universitário ou aluno do ensino Politécnico indicam-nos duas realidades distintas. Se, por um lado, esta variável não é um elemento diferenciador na percepção de stresse, sintomas de

stress e problemas de saúde, o que permite concluir que o estágio é uma tarefa complexa e ameaçadora do equilíbrio individual para todos os alunos, por outro lado, verificamos que esta variável é um factor diferenciador quer na utilização das estratégias de *coping*, quer na satisfação com o suporte social, sendo os alunos estagiários do ensino Politécnico os que apresentam valores mais elevados. Relativamente ao curso que frequentam, concluímos que este é um elemento diferenciador na percepção de stress, sintomas de stress e problemas de saúde (ansiedade e depressão), surgindo o curso de Educação Física e Físico-Química como os que apresentam valores mais baixos nas variáveis referidas e os cursos de Português / Inglês / Alemão e Língua Portuguesa os que apresentam valores mais elevados. No entanto, quanto à satisfação com o suporte social não se apresenta como um factor diferenciador. Concluímos ainda que a manifestação do stress, dos sintomas de stress e dos problemas de saúde (ansiedade e depressão) não estão relacionadas com o nível de ensino onde os alunos estagiários realizam o estágio pedagógico. O número de alunos por turma é uma causa diferenciadora, apenas, na percepção de stress, não revelando valores, estatisticamente significativos, nas variáveis sintomas de stress e problemas de saúde. Os quilómetros percorridos da escola de formação ao local onde realiza o estágio não interferem na manifestação de stress, porém estão associados ao desenvolvimento dos sintomas de stress e dos problemas de saúde.

No que respeita à frequência com que o aluno estagiário comunica ou visita a família, os resultados obtidos nas comparações que efectuamos apresentam valores discordantes. Assim, se por um lado, para o aluno estagiário, visitar ou comunicar com a família não funciona como um elemento, estatisticamente diferenciador na manifestação de stress ou de problemas de saúde (ansiedade e depressão), por outro lado, surgem como um factor de diferenciação na satisfação com o suporte social e na aplicação das estratégias de *coping*, nomeadamente estratégias de *coping* centradas no outro.

Para terminar estas conclusões, e como apontamento final, consideramos ser importante alertar os responsáveis das Escolas de Formação para que reflectam e avaliem de forma contínua a organização e funcionamento do estágio pedagógico, pois a evidência que emerge, deste nosso estudo, indica que o estágio é um problema para a saúde física e mental dos alunos estagiários.

8.2. Implicações e sugestões futuras

Do trabalho realizado decorrem algumas preocupações que, pensamos, devem ser ponderadas em pesquisas futuras no âmbito da formação inicial de professores, nomeadamente, no estágio pedagógico.

Começaremos por recordar que os resultados deste estudo têm de ser encarados com alguma reserva, na medida em que temos de atender às limitações que a amostra nos coloca na interpretação dos resultados com vista à generalização dos mesmos.

Felizmente, este estudo comprova, se dúvidas ainda existissem, que é necessário assegurar, professores com formação – profissionais peritos experientes (Onofre, 1996), responsáveis pelo acompanhamento dos alunos estagiários, além de ter cuidados especiais na organização dos estágios e selecção das instituições onde decorrem. Porque, só assim, será possível garantir “serviços” de apoio àqueles que, quer pela exposição prolongada a um conjunto de stressores, quer pela ausência de recursos pessoais para lidar com os mesmos, acabam por experienciar elevados níveis de dificuldade (stresse, ansiedade, depressão...), colocando em risco a sua aprendizagem e desenvolvimento socio-profissional. Aponta, identicamente, para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a avaliação no estágio pedagógico no sentido de tornar este processo mais transparente e coerente com o que realmente se passa no estágio, sendo importante aqui ter em conta a avaliação da qualidade da prestação de ambas as instituições.

Estes resultados reforçam a necessidade de continuar o aprofundamento das pesquisas sobre a realidade aqui estudada, replicando o estudo noutros grupos, nacionais e/ou internacionais, para comparação de resultados, permitindo que o conhecimento, sobre a população em estudo, possa ser ampliado e sustentado numa sólida matriz teórica, alargando-o mesmo a outras variáveis causadoras ou mediadoras do impacto do stresse. Ou ainda, efectuar estudos longitudinais que permitam avaliar a evolução e distribuição do stresse nos alunos estagiários, bem como os grupos de risco nesta população. Igualmente, em função dos resultados, qual o processo de tomada de decisão para ultrapassar as dificuldades.

Os resultados demonstram a necessidade de serem criados espaços orientados para o debate, reflexão, partilha de experiências, ensino, ajuda e para o lazer, onde os alunos estagiários poderiam aprender a trabalhar e lidar com os pensamentos automáticos negativos ou distorcidos e situações difíceis. Estes espaços teriam como objectivo desvendar o que é o estágio, como funciona e o que realmente se passa lá (realidade concreta). Para os casos mais complicados parece-nos de grande utilidade ser disponibilizado um apoio específico, nomeadamente a criação de um espaço de apoio psicológico para que os alunos estagiários pudessem recorrer sem custas acrescidas aos seus encargos.

Um outro aspecto que consideramos pertinente, e que deveria ser implementado, relaciona-se com a “criação” de uma disciplina de carácter prático, a funcionar transversalmente em relação ao curso, relacionada com a saúde e bem-estar, onde fossem desenvolvidas e realizadas diferentes acções relacionadas com as práticas de vida saudável (desporto, meditação, yoga, aeróbica, técnicas alternativas: aplicação de argila, entre outras) ou mesmo o treino em inoculação de stresse – programa que combina várias técnicas de intervenção cognitivo-comportamentais, com o objectivo de fornecer um reportório de enfrentamento flexível e adaptado às necessidades de cada indivíduo, nomeadamente treinar o controlo dos pensamentos e interpretações desadaptativas, ensinar a resolver problemas e tomar decisões lógicas, procurar um auto-controlo das emoções desagradáveis ou substituir alguns comportamentos indesejáveis, etc.

Com um vasto campo de investigação surgem os processos cognitivos – emocionais e o seu impacto sobre a saúde mental dos alunos estagiários, a qual será umas das principais causas de incapacidade no nosso século. Neste sentido poderá ser uma proposta desafiadora procurar saber se a perspectiva de desemprego é, de facto, um problema capaz de deteriorar a sua saúde mental.

Finalmente, parece-nos ser importante que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) estimulasse a realização de acções de formação ou *workshops*, com recurso a pessoal especializado, que capacitem os docentes com técnicas de prevenção, para prevenir e enfrentar o stresse e seus consequentes, nomeadamente os problemas relacionados com a saúde mental e física.

Gostaríamos de concluir dizendo que foi para nós muito gratificante a realização deste trabalho, não só por ter promovido o nosso desenvolvimento pessoal e profissional

mas também por ter evidenciado que o estágio pedagógico acarreta sérias consequências para a saúde dos alunos quando não devidamente planejado na perspectiva do aluno estagiário como um ser único, onde as dimensões do *saber*, *saber-fazer*, *saber ser/estar* devam ser consideradas.

Bibliografia

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris. ESSE.
- Abrantes, M. M. (1999). Clareza das Instruções do Professor de Inglês. In: *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: CD-ROM, 5-10.
- Afonso, N. (2001). *Avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. INAFOP.
- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho. (2002a). *Comunicado de imprensa: Primeira campanha pan-europeia de luta contra o stresse relacionado com o trabalho*. http://agency.osha.eu.int/news/press_releases/pt/02_07_2002/. Consultado em 11-10-2004.
- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho. (2002b). *Stresse no trabalho: Síntese de um relatório da Agência*. Facts. N.º 8.
- Aging in Place. <http://www.saladosprofessores.com/forum/viewtopic.php?p=2888#2888>
Disponível e consultado no dia 18/10/03.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Col. CIDInE. Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina. Coimbra. 2ª Edição.
- Almeida, L. e Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios. Braga. 2ª Edição.
- Almeida, T.; Pereira, A. M. S.; Pedrosa, H. (2006). Sintomas de stresse e impacto na saúde no ensino clínico de enfermagem. In Isabel Leal (Eds). *6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. Saúde, Bem-estar e Qualidade de vida*. Lisboa: ISPA, pp769-744.
- Alves, J. (1996). Factores psicológicos nas lesões no desporto. *Revista Portuguesa de Medicina Desportiva*. 14, 29-33.
- Alves, M. N. P. e Oliveira, E. A. M. (2005). Stresse e coping nos professores desempregados. In *Actas das III Jornadas de Psicologia – Pessoas e Instituições: A Gestão de Situações Difíceis*. CD-Rom. (Viseu: 2 e 3 de Junho de 2005).

- Amaral, M. J.; Moreira, M. A.; Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Col. CIDInE. Porto Editora.
- Andrade, A. (2001). *Ocorrência e controle subjectivo do stress na percepção de bancários activos e sedentários: a importância do sujeito na relação “actividade física e saúde”*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil.
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Aranha, A. C. (1993). Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa Versus Avaliação somativa. *Boletim SPEF*. N.º 7/8. Inverno/Primavera, 157-165.
- Baptista, M. I. A. (1999). Algumas Reflexões em Torno do Projecto de Formação de Professores do I Ciclo do Ensino Básico. In: *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: CD-Rom, 60-73.
- Barata, T. (2005). *Actividade física e saúde*. Fundação Portuguesa de Cardiologia. http://cardiologia.brower.pt/PrimeiraPagina.aspx?ID_Conteudo=51. Disponível em 10/5/2005.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Tradução: Trabalho original em francês publicado em 1977).
- Barros, J. H.; Barros, A. M.; Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Barroso, J. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de trabalho*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Bartone, P. E., Ursano, R. J., Wright, K. M.; Ingraham, L. H. (1989). *The impact of a military air disaster on the health of assistance workers: A prospective study*. The Journal of Nervous and Mental Disease. 177, 317-328. (Tradução de Pereira, M. G., Pereira, A. M. S. e Francisco, C. M., 2003).
- Bekker, M. H. J.; Nijssen, A.; Hens, G. (2001). Stress prevention training: sex differences in types of stressors, coping, and training effects. *Stress and Health – Journal of the International Society for the Investigation of Stress Incorporating Stress Medicine*. 17, 207-218.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bennett, P. (2002). *Introdução clínica à psicologia da saúde*. Manuais Universitários 23. Lisboa: Climeps editores.
- Bennett, S. G. (1984). *Motives for Earning a Secondary Teaching Credential: A Study of English/Language Arts Student Teachers*. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of the National Council of the Teachers of English Spring Conference”, Columbus.
- Bento, J. O. (1984). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Bento, J. O. (1991). *Desporto, Saúde, Vida, em defesa do desporto*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Nova Iorque. Free Press.
- Berger, I. e Benjamin, R. (1964). *L' Univers des Instituteurs*. Paris: Ediciones de Minuit.
- Birzea, C. (1982). *La Pédagogie du Succès*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Biscaia, J. N. (2004). O Ser e o Saber. In *Notícias de Manteigas*. (15 de Julho).
- Biscaia, J. N. (2004). *O Ser e o Saber*. V Colóquios de Belmonte e Manteigas. Belmonte (Maio).
- Bisohp, G. D. (1994). *Health Psychology: Integrating Mind and Body* – Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
- Braga da Cruz, M. (1988). *Situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão Criada pelo Desp. 114/ME/88. *Análise Social*. Vol. 60. N.º 4, 555-561.
- Branquinho, M. E. G. (2004). *Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática educativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Não publicada.
- Brito, A. P. (1994). Psicologia do Desporto – Noções gerais. *Revista Horizonte*. N.º 69 (Jan. Fev), 173 – 178.
- Brito, A. P. (1997). *Efeitos psicológicos do exercício*. (Doc de trabalho não publicado).
- Broadhead, W.; Kaplan, B.; James, S.; Wagner, E.; Schenbach, V.; Grimson, R.; Heyden, S.; Tibblin, G. E.; Gehlbach, S. (1983). The epidemiologic evidence for a relationship between social support and health. *American Journal of Epidemiology*. 117 (5), 521-537.

- Cabral, J. M. e Moreira, R. M. N. (2005). Actividade física e hipertensão. In A. G. Cruz e L. M. N. Oliveira (Coord.). *Saúde, Desporto e Enfermagem*. Formasau – Formação e Saúde, Lda. Coimbra.
- Cabral, R. F. (1999). *O Novo Voo de Ícaro – Discursos sobre educação*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Edição do Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, UM.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior – A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho. Tese não publicada.
- Caires, S. e Almeida, L. (1997). Vivências e percepções do estágio: Adaptação à instituição e variáveis associadas. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología e Educación*. 1, 33-40.
- Caires, S. e Almeida, L. (1998). Estágios curriculares: avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo do trabalho. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. Vol. 3. N.º 1 (Fevereiro), 83-96.
- Caires, S. e Almeida, L. S. (2000). Os Estágios na Formação dos Estudantes do Ensino Superior: Tópicos para um Debate em Aberto. *Revista Portuguesa de Educação*. 13 (2), 219-241.
- Calderhead, J. (1992). *Le développement professionnel des enseignants dans une Europe en mutation*. Comunicação apresentada na 17ª Conferência da Association pour la Formation des Enseignants en Europe, Helsínquia, Finlândia. (Agosto/Setembro).
- Calderhead, J. (1995). Teachers as clinicians. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of teaching and teacher education* (2ª ed.). Oxford, UK: Pergamon.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, P. (2005). Actividade física e osteoporose. In A. G. Cruz e L. M. N. Oliveira (Coord.). *Saúde, Desporto e Enfermagem*. Formasau – Formação e Saúde, Lda. Coimbra.
- Canário, M. B. B. (1990). *Será a Escola uma Organização Burocrática?*. Aprender. 49.
- Canário, R., (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de trabalho*. Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.

- Canário, R., (2001). *Formação inicial de professores: Que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. INAFOP. Dezembro.
- Capel, S.; Leask, M. e Turner, T. (1997). *Starting to teach in the secondary school: A companion for the newly qualified teacher*. London and New York: Routledge.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar. *Revista Horizonte*. Vol. I. N.º 1 (Maio/Junho), 22-26.
- Carreiro da Costa, F. (1991). Formação Inicial Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas. *Boletim SPEF*. N.º 1 (Primavera), 21-34.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física – Estudo das Condições e Factores de Ensino/Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L. M.; Onofre, M. S.; Diniz, J. A.; Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática*. Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L. M.; Onofre, M. S.; Diniz, J. A. (1992). As Representações de Sucesso e Insucesso Profissional em Professores de Educação Física. *Boletim SPEF*. N.º 4 (Primavera), 11-30.
- Carreiro da Costa, F.; Leça-Veiga, A.; Januário, C.; Dinis, J.; Rodrigues, J.; Onofre, M.; Ferreira, V. (1991). Avaliação da formação inicial em ensino da Ed. Física. Caracterização segundo o sexo e o grau de satisfação dos estudantes. In J. Bento, e A. Marques, (Eds). *As ciências do desporto e a prática desportiva*. II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. F.C.D.E.F. Porto: Universidade do Porto.
- Carreiro da Costa, F.; Onofre, M. (1988). As oportunidades educativas no ensino das actividades físicas. Análise da participação do feedback pedagógico pelos alunos. *Revista Horizonte*. Vol. V. N.º 27, 95-100.
- Cartaxo, J. E. (2003). Desde quando é o desemprego uma contenção de despesas. *Escola informação*. N.º 182, 10-12 (Setembro de 2003). Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL).
- Carvalho, D. (2004). Mais enfartes abaixo dos 40. *Dossiês Especiais: Saúde Pública*. N.º 2. Edição do Expresso n.º 1638. (20 de Março).
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*. N.º 10/11 (Verão/Outono), 135-151.

- Cerezo, C. R. (1995). *Orientações sobre o Programa de Práticas de Ensino do Professor Especialista em Educação Física*. Universidade de Granada. Promeco.
- Chelladurai, P. (1991). O Treinador e a Motivação dos seus Atletas. *Revista de Treino Desportivo*. N.º 22 (Dez.), 29-36.
- Cirne, J. (2000). Memórias de uma professora estagiária. *Jornal "a Página"*. Ano 9, n.º 94. Setembro de 2000. Disponível em <http://www.apagina.pt/> e consultado no dia 27/11/03.
- Clandinin, J. (1986). *Classroom practice. Teachers images in action*. London: The Falmer Press.
- Clark, C. M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme e R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Clark, C. M. e Peterson, P (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- CNE. (1995). *Avaliação dos Alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*. Conselho Nacional de Educação. (Maio de 1995).
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*. 38 (5), 300-314.
- Cohen, S.; McKay, G. (1984). Social suport, stress, and the buffering hypotesis; a theoretical analysis. In: A. Baum, S. Taylor, e J. Singer (Edtrs.) *Handbook of psychology and health*. Vol. IV, 253-268. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Coimbra, R. L., Ferreira, A. M. S.; Martins, F. (2001). Quem tem medo do estágio? Contributos para a definição do perfil de estagiário de português da UA. In *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?*. Lisboa: APP.
- Combs, A. (1972). Some basic concepts for teacher education. *Journal of Teacher Education*. 22, 286-290.
- Comisión Europea – Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales (1999). *Guía sobre el estrés relacionado con el trabajo: La "sal de la vida" o el "beso de la muerte"?*. Comisión Europea.
- Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Leaning and teaching the ways of konwing. Eighty Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part 2. Chicago: University of Chicago Press.

- Conway, T. L.; Vickers, R. R.; Ward, H. W.; Rahe, R. H. (1981). Occupational stress and variation in cigarette, coffee and alcohol consumption. *Journal of Health and Social Behavior*. 22, 155-165.
- Cooper, C. L.; Sloan, S. J.; Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator management guide*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Cordeiro Alves, F. (1997). A (In)satisfação dos Professores. In M. T. Estrela (org) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, 81-116.
- Costa, E. e Leal, I., (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. In J. Ribeiro e I. Leal (Org). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa (28-30 de Junho de 2004). ISPA Edições, 157-168.
- Costa, J. (1995). *Guia Prático da Saúde, o que Todos Devem Saber*. Lisboa. Terramar Editores.
- Costa, J. A. e Melo, A. S. (1994). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora. 7ª Edição.
- Couto, S. F. e Guerra, M. P. (2004). A saúde mental no desemprego e seus possíveis protectores. In J. Ribeiro e I. Leal (Org). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa (28-30 de Junho de 2004). ISPA Edições, 685-690.
- Cox, T., e Rial, G. E. (2002). Stress lié au travail: panorama européen, in Travailler sans stress!. *Magazine de l'Agence Européenne pour la Sécurité et la Santé au Travail*. 5, 4-8.
- Coyne, J. C.; Lazarus, R. S. (1980). Cognitive Style, Stress Perception, and Coping. In I. L. Kutash and L. B. Schlesinger (eds.), *Handbook on Stress and Anxiety. Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Cramer, D.; Henderson, S.; Scott, R. (1997). Mental health and desired social support: a four-wave panel study. *Journal of Social and Personal Relationships*. 14 (6), 761-775.
- Cruz, J. F. A. (1996). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Braga: CEEP – Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. A. (1996). Stresse e ansiedade na competição desportiva: Natureza, efeitos e avaliação. *Manual de Psicologia do Desporto*. Edições do Autor, 173-214.
- Cruz, J. F. A.; Barbosa, L. G. (1998). Stress, ansiedade e confronto psicológico na competição desportiva: uma nova abordagem de natureza cognitiva, motivacional e relacional. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. Vol. 3. N.º 1 (Fevereiro), 21-72.

- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- Defrank, R. S.; Stroup, C. A. (1989). Teacher Stress and Health: Examination of a Model. *Journal of Psychosomatic Research*. Vol. 33, N.º 1, 99-109.
- Delors, J. (2003). Educação: *Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA. 8ª Edição.
- Dewey, J. (1977). Essays on Pragmatism and truth. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924*. Carbondale: Southern Illinois University Press. Vol 4, 1907-1909.
- Diamond, C. T. P. (1991). *Teacher education as transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Diário da República, (1999). Decreto-Lei n.º 194/99 de 7 de Julho.
- Diniz de Castro, M. A. C. (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para actuar e conviver num mundo em transformação. In J. Tavares (Org). *Resiliência e educação*. Cortez Editora.
- Dolgener, F. e Hensley L. (1998). *Personal Wellness*. Eddie Bowers Publishing, U.S.
- Dortu, J. C. (1991). *L'Anti-Stress de l'étudiant*. Les Éditions d'Organisation. (Consultada a tradução Portuguesa: *Combater o "stress" do estudante*. Porto Editora, 1993).
- Dunbar, M.; Ford, G.; Hunt, K. (1998). Why is the receipt social support associated with increased psychosocial distress? An examination of three hypotheses. *Psychology and Health*. 13, 527-544.
- Dunham, J. (1992). *Stress in Teaching*. London. Routledge.
- Dunst, C.; Trivette, C. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. Meisels e J. Shonkoff (Edts.) *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press, 326-349.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Croom Helm.
- Ell, K.; Nishimoto, R.; Mediansky, L.; Mantell, J.; Hamovitch, M. (1992). Social relations, social support and survival among patients with cancer. *Journal of Psychosomatic Research*. 36 (6), 531-541.
- Elliott, J. (1993). Introduction. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press.

- Esteve, J. M. (1989). *El Malestar Docente*. Barcelona. Editorial Laia. 2ª Edição
- Esteve, J. M. (1992). *Mal-estar Docente*. Lisboa. Fim de Século Edições.
- Estrela, M. T.; Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Lisboa: FPCE-UL/INAFOP/IE.
- Faria, M. C.; Vaz-Serra, A.; Firmino, H. (1989). Comportamentos de lidar com o estado de tensão. *Psicologia clínica*. 10 (1), 1-8.
- Faustino, S. D. F. (1997). *Supervisão, Concepções e Práticas – Estudo de um Caso*. Dissertação de Mestrado. UTL/FMH.
- Feiman-Nemser, S.; Buchamann, M. (1986). The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking? *Journal of Curriculum Studies*. 18 (3), 239-256.
- Feiman-Nemser, S.; Buchamann, M. (1987). When is student teaching teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 3 (4), 255-273
- Felgueiras, J. (2002). Supervisão pedagógica: conceptualização e campo de acção. In *Revista Educação Física* (APEF C. Branco), Vol. VI, Nº 1 e 2 (Jan-Jun/Jul-Dez). 21-28.
- Felouzis, G. (s/d). *A Eficácia dos Professores*. RÊS – Editora Lda.
- Fernandes, M. J. (2005). Actividade física e obesidade. In A. G. Cruz e L. M. N. Oliveira (Coord.). *Saúde, Desporto e Enfermagem*. Formasau – Formação e Saúde, Lda. Coimbra.
- Ferreira, A. A. C.B. (2001). *Práticas de saúde e comportamento alimentar em adolescentes das escolas da cidade da Covilhã*. Dissertação de Mestrado. UBI-Departamento de Ciências da Educação. Não Publicada.
- Ferreira, C. A. P. (2001). *A Prática Pedagógica na Variante de Educação Física: A Perspectiva dos Professores Orientadores e dos Alunos Estagiários na E.S.E. Jean Piaget de Viseu*. Dissertação de Mestrado. UC-FCDEF. Não Publicada.
- Ferreira, V. (2005). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento. 13ª Edição.
- Filipe, S. (2004). 30% Dos AVC ocorrem antes dos 65 anos de idade. *Dossiês Especiais: Saúde Pública*. N.º 2. Edição do Expresso n.º 1638 (20 de Março de 2004).
- Filliozat, I., (2000). *A inteligência do Coração*. Edições Pergaminho. 3ª Edição.
- Flores, J. G. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

- Flores, M. A. (1999). Indução no ensino: Expectativas e realidades. *In Investigar e Formar em Educação*. 1º Vol., 511-523.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. *In* M. C. MORAIS; J. A. Pacheco e M^a. O. Evangelista (Orgs). *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto editora, 127-160.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. *In* M. C. Morães; J. A. Pacheco e M. O. Evangelista (Org.). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. N.º 19. Porto Editora.
- Francisco, C. M. (2001) *Contributos da Supervisão Para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio*. Dissertação de Mestrado. UC-FCDEF. Não Publicada.
- Francisco, C. M. e Pereira, A. M. S. (2004). Supervisão e Sucesso do Desempenho do Aluno Estagiário. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*. Buenos Aires. Ano 10. N.º 69 (Fevereiro).
- Francisco, C. M. e Pereira, A. M. S. (2005). Contratempos do Aluno Estagiário. *In Actas das III Jornadas de Psicologia – Pessoas e Instituições: A Gestão de Situações Difíceis*. CD-Rom. (Viseu: 2 e 3 de Junho de 2005).
- Francisco, C. M.; Pereira, A. M. S. (2002). Uma forma de desenvolvimento de capacidades do aluno estagiário em Educação Física. *In Revista Educação Física* (APEF C. Branco), Vol. VI. N.º 1 e 2 (Jan-Jun/Jul-Dez), 21-28.
- Francisco, C. M.; Pereira, A. M. S.; Pereira, M. G. (2003). *O stresse do aluno estagiário*. 2^{as} Jornadas de Educação Física e Desporto Escolar. Idanha-a-Nova (6 e 7 de Novembro de 2003).
- Francisco, C. M.; Pereira, A. M. S.; Pereira, M. G. (2004). Fontes de stresse do estudante estagiário: Contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. *In* J. Ribeiro e I. Leal (Org). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa (28-30 de Junho de 2004). ISPA Edições, 111-117.
- Francisco, C. M.; Pereira, A. M. S.; Pereira, M. G. (2005b). Como vai a saúde dos alunos estagiários? Avaliar para intervir. *In Actas do VIII Congresso Galaico-português de Psicopedagogia*. CD-Rom. (Braga: 14, 15 e 16 de Setembro de 2005).
- Francisco, C. M.; Pereira, A. M. S.; Pereira, M. G. (2005c). *Sintomas de stresse nos professores estagiários: Efeito do apoio familiar*. Poster apresentado no I Congresso Nacional Família, Saúde e Doença. Braga 18-19 de Novembro.

- Francisco, C. M.; Pereira, A. M. S.; Alves, J. A. (2005a). Estágio Pedagógico: Desafio ou ameaça. In *Actas do Congresso Internacional de Psicologia do Desporto e da Actividade Física – Novos Desafios da Psicologia do Desporto e da Actividade Física*. CD-Rom. (Rio Maior: 22 a 25 de Junho de 2005).
- Franco, V. (2004). *Os ursos de peluche do professor: psicanálise, educação e valor transicional dos meios educativos*. Biblioteca das ciências do homem. Edições Afrontamento.
- Freire, A. M. (2001). *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Seminário: Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.
- Galvão, C. (1996). Estágio Pedagógico – Cooperação na Formação. *Revista de Educação*. Vol. VI. N.º 1, 71-87.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto Editora.
- Gatchel, R. B.; Baum, A.; Krantz, D. S. (1989). *An introduction to Health Psychology*. McGraw Hill Book Company. 2ª edição.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1993). *O Inquérito*. Oeiras: Celta. (Trabalho original em francês publicado em 1985).
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Atlas S. A.. 2ª Ed.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Conciencia y Acción sobre la Práctica como Liberación Profesional de los Profesores. In F. Imbernón (coord). *La Formación Permanente del Profesorado em los Países de la CEE*. Barcelona: ICE/Horsori, 53-92.
- Goldberg, D. (1992). *General Health Questionnaire (GHQ-12)*. Windsor: NFER – Nelson.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Circo de Leitores.
- Gomes, J. R. (2003). *Desemprego, depressão e sentido de coerência: uma visão do desemprego sob o prisma da saúde pública*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Não publicada.
- Gonçalves, C. (1994). Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem em Educação Física. *Boletim SPEF*. N.º 10/11 (Verão/Outono), 111-134.
- Gonçalves, J. A.; Silva, M. C. M. (1999). Perspectivas de professores no início de carreira. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: CD-Rom, 197-205.

- González-Romá, V., Lloret, S.; Espejo, B. (1993). Comparación de los modelos de medida del Cuestionario de Salud General (GHQ-12). *Psicológica*. 14, 259-268.
- Gouveia, V. V.; Chaves, S. S. S.; Oliveira, I. C. P.; Dias, M. R.; Gouveia, R. S. V.; Andrade, P.R. (2003). A utilização do QSG-12 na população geral: estudo de sua validade de construto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 19. N.º 13 (Set/Dez.), 241-248.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*. Oficina do Livro.
- Grilo, R. (2004). Hipertensão, insuficiência cardíaca e diabetes: três alvos do mesmo fármaco. *Dossiês Especiais: Saúde Pública*. N.º 9. Edição do Expresso n.º 1652 (26 de Junho).
- Guedes, D. P.; Guedes J. E. R. P. (1995). Aptidão física relacionada à saúde da criança e adolescentes: Avaliação referenciada por critérios. *Revista Brasileira de Actividade Física e Saúde*, V. 1. N.º 2, 27 - 38.
- Guia da reforma Curricular*. Documento de Trabalho. Texto Editora. (Lisboa 1992).
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones, S. A. (Trabalho original em alemão publicado em 1968).
- Head, J.; Hill, F.; Maguire, M. (1996). Stress and the post graduate secondary school trainee teacher: A british case study. *Journal of Education for Teaching*. 22 (1), 71-84.
- Hembling, D.; Gilliland, B. (1981). Is there Identifiable Stress Cycle in the School Year?. *The Alberta Journal of Educational Research*. 27 (4), 324-330.
- Henly, J. (1997). The complexity of support: the impact of family structure and provisional support on African American and white adolescent mothers well-being. *American Journal of Community Psychology*. 25, 629-655.
- Henson, K. T. (1996). Teachers as researchers. In J. Sikula, T. J. Buttery e E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York.
- Hill, M. M.; Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.
- Himes, J. H. (1988). Racial variation in physique and body composition, *Canadian Journal of Sport and Science*, V. 13, N.º 2, 117 - 126.
- Hohaus, L.; Berah, E. (1996). Stress, achievement, marriage and social support: effects on the psychological well-being of physicians entering mid-life/mid-career. *Psychology and Health*. 11, 715-731.

- Horta, L. (2005). *A falta de exercício “mata” o coração*. Fundação Portuguesa de Cardiologia. http://cardiologia.browser.pt/PrimeiraPagina.aspx?ID_Conteudo=50. Disponível em 10/5/2005.
- Howell, D. C. (1982). *Statistical methods for Psychology*. Boston PWKent.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2ªed.). Oxford, UK: Pergamon.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa (Ed). *Vidas de professores*. Porto. Porto Editora.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2005). *Estatística do emprego – 1º trimestre de 2005*. Informação à comunicação social. Disponível em www.ine.pt (consultados em 20/05/2005).
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física - A Concepção de uma Unidade Didáctica. In *Revista Horizonte*. Vol. I. N.º 3.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Januário, C. (1992). *O Pensamento do Professor. Relação entre as Decisões Pré - Interactivas e os Comportamentos Interactivos de Ensino em educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa.
- Jesus, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Col. Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano. Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos Professores – Estratégias para a Realização e Desenvolvimento Profissional*. Coimbra. Edição do autor.
- Jesus, S. N. (1998a). Stresse nos professores: Sintomas, factores e estratégias de coping. In J. M. Alves. *Professor, Stress e Indisciplina*. Dossier Rumos. Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1998b). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Dossier Rumos. Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). Desenvolvimento de Competências Profissionais através da Formação de Professores. In *Investigar e Formar em Educação*. 1º Vol., 117-118.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de stresse*. Cardernos CRIAP. Porto. Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Quarteto Editora.

- Jesus, S. N. e Esteve, J. M. (1997). O treino de inoculação ao stress na formação inicial de professores. In *Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*. Coimbra. APPORT/Colégio Oficial dos Psicólogos.
- Kawachi, I.; Colditz, G. A.; Ascherio, A.; Rimm, E. B.; Giovannucci, E.; Stampfer, M. J.; Willett, W. C. (1996). *Journal of Epidemiology and Community Health*, 50, (3), 245-251.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis, an Introduction to its Methodology*. Londres. Sage
- Kuhn, K. (2002). La gestión del estrés a través de la promoción de la salud. *Magazine*. N.º 5. European Agency for Safety and Health at work (Consultada a tradução espanhola).
- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: an International Review. *Educational Research*. 29, 146-152.
- Labrador, F. J. (1992). *Stress*. Lisboa: Temas da actualidade.
- Landsheere, G. (1982). *La Investigacion Experimental en Education*. UNESCO. Paris.
- Landsheere, V.; Landsheere, G. (1976). *Definir os Objectivos da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Larraz, U. A. (2002). Disenos curriculares de la comunidad autónoma de Aragón – Educacion Primaria: Educación Física. In *VII Seminário Internacional se Praxiologia Motriz*. INEFC.Lleida. Disponível na página Web em 6/ 02/ 2005 em http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new syntesis*. Springer Ppublishing Company, Inc. (Consultada a tradução espanhola: *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Editorial Descléede Brouwer, S.A., 2000).
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company. (Consultada a edição espanhola: *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martinez Roca, S. A., 1986. 2ª Edição).
- Leal, S. (1999). *Nutrição e saúde*. Workshop apresentado na I Convenção Ibérica de Fitness e Aeróbica promovido pela Carpa Produções. Braga.

- Leal, S. M. (2001). *Um contributo para a caracterização das práticas supervisivas ao nível da formação inicial de professores na Região Açores*. In Seminário “Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores”. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Leblanc, H.; Downey, P. (1996). *Positive effects, challenges and significant events in studentteaching*. Paper presented at The 1996 International Pre-Olympic Scientific Congress. Dallas: Texas. USA.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lester, N.; Nebel, L. E.; Baum, A. (1994). Psychophysiological and Behavioral Measurement of Stress. In *Stress and Mental Health: Contemporary Issues and Prospects for the Future*. W.R. Avison e I.H. Gotlib (eds.). New York: Plenum Press, 291-314.
- Lima, J. B. (2005). Promoção da actividade física no Centro de Saúde. In A. G. Cruz e L. M. N. Oliveira (Coord.). *Saúde, Desporto e Enfermagem*. Formasau – Formação e Saúde, Lda. Coimbra.
- Lima, R. P. (2004). Estatísticas escondem drama das doenças profissionais. *Jornal Expresso*. (3 de Julho).
- Lima, V. M. N. C. (1999). *Percepção de Factores de Stress em Professores*. Tese final do curso de Medicina do Trabalho. Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa.
- Liston, D. P.; Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York, NY: Routledge.
- Lobo, A. S. (1998). Stress Arrumado, Professor Acompanhado. In J. M. Alves. *Professor, Stress e Indisciplina*. Dossier Rumos. Porto Editora.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher. A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Loureiro, I. (1999). A importância da educação alimentar na escola. In L. B. Sardinha; M. G. Matos e I. Loureiro (eds.). *Promoção da Saúde – Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo*, 57-84. FMH Edições.
- Luis, F. (1988). A relação treinador – atleta. *Revista Treino Desportivo*. N.º9 (Set.).
- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor – da idealização à realidade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Évora. Universidade de Évora.
- Macleod, G. (1988). Teacher Self-Evaluation: An Analysis of Criteria, Indicators and

- Processes Used By Teachers in Judging Their Success. In M. J. Dunkin (Ed). *Educational Research in Australia*. I. J. E. R. Vol. 12 (4), 395-408.
- Madureira, A. S. (1996). Estudo Antropométrico, Maturacional, da Aptidão Física e do Estilo de Vida e Actividade Física Habitual de Escolares Brasileiros e Portugueses dos 7 aos 16 anos de ambos os sexos. *Tese de doutoramento*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.
- Maia, F. A. (1998). Apontamentos da Disciplina de Teoria Organizacional da Escola. FCDEF – UC.
- Marcelos, C. (2004). Uma morte em cada 12 minutos. *Dossiês Especiais: Saúde Pública*. N.º 2. Edição do Expresso n.º 1638 (20 de Março).
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – Com a Utilização do SPSS*. Edições Sílabo.
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Edições ASA. 2ª Edição.
- Martens, R. (1992). *Coaches Guide to Sports Psychology*. American Coaching Effectiveness Program. Human Kinetics Publishers. Inc. Champaign. Illinois.
- Martens, R.; Vealey, R.; Burton, D. (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martín, H. S. (1988). *Ecologia Humana y Salud. El Hombre y su Ambiente*. Coyoacan. Ediciones Científicas la Prensa Médica Mexicana, SA. Segunda Edición.
- Martin, P. (2004). *A mente doente: Cérebro, comportamento, imunidade e doença*. Editorial Bizâncio. 2ª Edição. Tradução de Maria Alice Costa.
- Massol, M. (1999). *A nutrição, o alimento e o prato da Saúde*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Matos, M. G. e Sardinha, L. B. (1999). Estilos de vida activos e qualidade de vida. In L. B. Sardinha; M. G. Matos e I. Loureiro (eds.). *Promoção da Saúde – Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo*. FMH Edições.
- Matos, Z. (1994). A Avaliação da Formação de Professores. *Boletim SPEF*. N.º 10/11 (Verão/Outono), 53-78.
- Matsukura, T. S.; Marturano, E. M.; Oishi, J. (2002). O Questionário de Suporte Social (SSQ): estudos da adaptação para o português. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Vol.10 n.º.5. Ribeirão Preto Sept./Oct. 2002. ISSN 0104-1169.
- Mcgrath, J. E. (1976). Stress and Behavior in Organization. In M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

- McIntyre, T; McIntyre, S.; Redondo, R. (1999). *Questionário Geral de Saúde*. (In Portuguese: General Health Questionnaire). Braga: McIntyre, McIntyre e Redondo.
- McIntyre, T; McIntyre, S; Araújo-Soares, V; Figueiredo, M; Johnston, D.; Faria (2003). *Psychophysiological and psychosocial indicators of the efficacy of a stress management program for health professionals*. Maia: Fundação Bial.
- McNally, J.; Cope, P.; Inglis, B.; Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*. 13 (5), 485 – 498.
- Medley, D. (1979). *Teacher Competence and Teacher Effectiveness*. American Association for Colleges of Teacher Education. Washington D. C.
- Mellerowicz, H.; Meller, W. (1979). *Bases Fisiológicas do Treinamento Físico*. São Paulo: EPU-EDUSP.
- Mendes, M. (2004). Um estilo de vida saudável: será desta?. *Dossiês Especiais: Saúde Pública*. N.º 5. Edição do Expresso n.º 1644 (1 de Maio).
- Mesquita, I. (1985). A propósito de uma experiência em educação física. *Revista Horizonte*. Vol. I. N.º 6 (Março/Abril), 201-206.
- Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação (1992). *Monitorização das Escolas Observar o Desempenho Conduzir a Mudança*. Gabinete de Estudos e Planeamento. (Dezembro/99).
- Ministério da Educação (2004). *Intervenção da Ministra da Educação na Assembleia da República*. http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/novidades_det.asp?newsID=272. Consultados em 06-09-2004 19:00:25.
- Ministério da Educação (2005). *Listas de colocação de docentes*. Balanço apresentado pelo secretário de Estado da Educação, Valter Lemos em 30/08/2005.
- Ministério da Saúde (2002). *Relatório mundial da saúde – Saúde Mental: nova conceção, nova esperança*. Direcção-Geral da Saúde. 1ª Edição.
- Ministério da Saúde (2003). *Plano Nacional de Saúde – orientações estratégicas para 2004-2010: Mais saúde para todos*. Lisboa, Dezembro de 2003.
- Misra, R., Mckean, M., West, s., e Russo, T. (2000). *Academic stress of college students: comparison of student and faculty perceptions*. College Student Journal [Versão electrónica consultada em 15 de Novembro do 2005: 22h 30m] http://www.findarticles.com/cf_dls/m0FCR/2_34/63365179/p1/article.jhtml.

- Montazeri, A.; Harirchi, A. M.; Shariati, M.; Garmaroudi, G.; Ebadi, M.; Fateh, A. (2003). The 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12): translation and validation study of the Iranian version. *Health Qual Life Outcomes* 1 (1): 66.
- Monteiro, M. A. S. A. (1993). *A Autoscopia em Supervisão*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão. Universidade de Aveiro.
- Moreira, M. A.; Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora
- Moreira, S. M. N. H. (2004). *Bombeiros e episódios de emergência médica pré-hospitalar – Impacto da exposição a acontecimentos traumáticos*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Tese não publicada.
- Mosher, R. L.; Purpel, D. E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Bóston, Massachusetts. Houghton Mifflin.
- Mota, J. (1987). A reacção do professor à prestação do aluno. *Revista Horizonte*. Vol. IV. Nº 20 (Julho/Agosto), 58-62.
- Mota, J. (2005). Actividade física nos idosos. In A. G. Cruz e L. M. N. Oliveira (Coord.). *Saúde, Desporto e Enfermagem*. Formasau – Formação e Saúde, Lda. Coimbra.
- Mota-Cardoso, R.; Araújo, A.; Ramos, R. C.; Gonçalves, G.; Ramos M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto Editora.
- Mota-Cardoso, R.; Freitas, J. F.; Araújo, A.; Ramos, M. F. (1998). Stress, Burnout e Mecanismos de Coping. In Alves, J. M. *Professor, Stress e Indisciplina*. Dossier Rumos. Porto Editora.
- Munby, H., e Russell, T. (1993). *The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class*. Comunicação apresentada no congresso anual da American Educational Research Association, Atlanta.
- Neves, M. A. F.; Guerreiro, L. (2003). *Estatística: Matemática A – 10º Ano*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1993). Prefácio. In K. M. Zeichner (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa. Educa.
- Nóvoa, A.; Hameline, D.; Sacristán, J.; Esteve, J.; Woods, P.; Cavaco, M. (1991). *Profissão Professor*. Porto Editora.

- Nunes, J. O. M. (2004). Factores de risco associados à prevalência de sedentarismo em trabalhadores da indústria e da Universidade de Brasília. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital). Buenos Aires. Ano 10. N.º 69 (Fevereiro).
- O.I.T. (1981). *Emploi et Conditions de Travail des Enseignants*. Genève: Bureau International du Travail.
- O.M.S. (1986). *Carta de Ottawa para a promoção da saúde*. 1ª Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde. Ottawa. Canadá (17-21 de Novembro de 1986).
- O.M.S. (1989). Recommendations pour la prévention, le diagnostic et le traitement des accidents vasculaires cérébraux. *Stroke*, 20 (10): 1407-1431.
- O.M.S. (2001). *Rapport sur la santé dans le monde 2001: La santé mentale: Nouvelle conception, nouveaux espoirs*. Genebra.
- Ogden, J. (1999). *Psicologia da saúde*. Manuais Universitários N.º 11. Climeps editores.
- Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Cadernos CIDI-nE. 5, 13-22.
- Oliveira, L.; Rosa de Oliveira, M. L. (1999). O Contexto Supervisivo na Formação Contínua de Professores. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: CD-Rom, 170-176.
- Olsen, O. (1993). Impact of social network on cardiovascular mortality in middle aged Danish men. *Journal of Epidemiological Community Health*. 47 (3), 176-180.
- Olsen, O.; Iversen, L.; e Sabroe, S. (1991). Age and the operationalization of social support. *Social Science and Medicine*. 14 (2-3), 263-268.
- Onofre, M. S.(1991). Elementos para a Reflexão sobre a Formação de Professores de Educação Física. *Boletim SPEF*. N.º 1 (Primavera), 75-95.
- Orth-Gomer, K., Rosengren, A. y Wilhelmsen, L. (1993). Lack of social support and incidence of coronary heart disease in middle-aged Swedish men. *Psychosomatic Medicine*, 55, (1), 37-43.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: Teoria e Práxis*. Braga: IEP.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A.; Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto editora.
- Pardal, A. C. (2004). As crenças e a actividade física. In J. Ribeiro e I. Leal (Org). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa (28-30 de Junho de 2004). ISPA Edições, 89-94.

- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pereira, A. (1999). *SPSS Guia Prático de Utilização*. Edições Sílabo.
- Pereira, A. M. S. (1991). *Coping, autoconceito e ansiedade social: sua relação com o rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra. Não publicada.
- Pereira, A. M. S. (1991). *Stress, burnout e coping no educador/profissional*. IV Congresso Europeu – AESMAEF. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. M. S. (1997). *Helping students cope: Peer conselling in higher education*. (PhD) Hull, University of Hull. UK.
- Pereira, A. M. S. (2003). *Stresse em contexto académico*. Seminário Sucesso Académico no Ensino Superior. Universidade de Aveiro. (Aveiro, 8 de Julho).
- Pereira, A. M. S.; Francisco, C. M. (2004). *Desenvolvimento pessoal: Profissionalidade e docência no ano de estágio*. d@es – docência e aprendizagem no ensino superior – divulgação on-line. http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm. Disponível em 1 de Junho de 2004.
- Pereira, A. M. S.; Francisco, C. M. (2004). *Desenvolvimento pessoal: Profissionalidade e docência no ano de estágio*. I Congresso Internacional Luso-Brasileiro – II Congresso CIDInE. Florianópolis. Brasil (5, 6 e 7 de Abril de 2004).
- Pereira, A. M. S. (2001). Resilência, personalidade, stresse e estratégias de *coping*. In J. Tavares (Org). *Resiliência e educação*. Cortez Editora.
- Pereira, A.; Decq Motta, E.; Pinto, C.; Melo, A.; Bernardino, O.; Lopes, P.; Ferreira, J.; Mendes, R.; Vaz, A. (2004). Aplicação de um programa de controlo do stresse e ansiedade na universidade. In J. Ribeiro e I. Leal (Org). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa (28-30 de Junho de 2004). ISPA Edições, 127-132.
- Pereira, A. M. S. (2006). Stresse e doenças: Contributos da Psicologia da Saúde na última década” In Isabel Leal (Eds). *Perspectivas em Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto Editora, 145-167.
- Pereira, M. G. e Silva, S. (2002). Atribuição de sintomas, comportamentos de saúde e adesão em utentes do Centro de Saúde da Zona Norte. *Análise Psicológica*. 1 (XX): 35-43.
- Pereira, W.; Tanaka, O. K. (1990). *Estatística – Conceitos Básicos*. Makron BOoks Brasil Editora Ltda. 2ª Edição.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas – Profissão Docente e Formação*. Edições Dom Quixote.

- Pestana, M. H.; Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo. 3ª Edição.
- Picado, L. (2003). Ansiedade na profissão docente: Contributo de variáveis individuais e socio-profissionais. *Revista Espaço S – Revista de Educação Social*. N.º 8, 3 - 23. Dezembro. Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Piéron, M. (1985). Análise de tendências na formação dos professores das actividades físicas. *Revista Horizonte*. Vol. I. N.º 5 (Janeiro/Fevereiro), II – VI.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives: Observations et recherches*. Liège: Université de Liège.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH.
- Pineiro, F. A.; Tróccoli, B. T.; Tamayo, M. R. (2003). Mensuração de *coping* no ambiente ocupacional. *Psicológica: Teoria e prática*. Vol. 19. N.º 20 (Maio-Agosto), 153-158.
- Placek, J. H. (1982). *An Observations Study of Teacher Planning in Physical Education*. (Doctoral Dissertation, University of Massachusetts).
- Polit, D. F.; Hungler, B. P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Tradução de Regina Machado Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas. 3ª Edição.
- Ponte, J. P. (1998, Fevereiro). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Comunicação apresentada no IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Aveiro.
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Livraria Almedina. 2ª Edição.
- Praça, A. (1998). Lições de vida. *Revista Visão*. 22 de Janeiro, 66 – 71.
- Proença, J. (1993). Formação Inicial – Complexidade, Complexos e Paradoxos. *Boletim SPEF*. N.º 7/8 (Inverno/Primavera), 167-172.
- Quick, J. C.; Murphy, L. R.; Hurrell, J. J. (1992). *Stress & Well-Being at work: assessments and interventions for occupational mental health*. American Psychological Association.
- Quintas, H.; Arco, J.; Mestre, M. J.; Gonçalves, M. R. (1999). O desenvolvimento de competências educativas na formação inicial de professores: Ideias e práticas. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: CD-Rom, 177-184.

- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva.
- Ralha Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. CIDInE. Aveiro.
- Ramos, M. F. (1999). Compreender e Avaliar. In R. M. Cardoso (1999). *O Stress na Profissão Docente – Como prevenir, como manejar*. Porto Editora.
- Ramos, M. F. (2001). *Desafiar o Desafio – Prevenção do Stresse no Trabalho*. RH Editora.
- Randall, L. (1992). *Systematic Supervision for Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Texto Editora. 5ª Edição.
- Ribeiro, C. A. F. (2005). Os benefícios da actividade física. In A. G. Cruz e L. M. N. Oliveira (Coord.). *Saúde, Desporto e Enfermagem*. Formasau – Formação e Saúde, Lda. Coimbra.
- Ribeiro, J. L. (1994). A importância da família como suporte social na saúde. In L. ALMEIDA. e I. RIBEIRO (Org.). *Família e desenvolvimento*. Portalegre: APPORT.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*. 3 (XVII), 547-558.
- Ribeiro, J. L. P. (2004). *Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)*. <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/soCIALf.htm>. Consultado em 18/04/2004.
- Ribeiro, J. L. P. (2005). *Introdução à psicologia da saúde*. Quarteto Editora.
- Ribeiro, L. (2004). Professores mal-empregados. *Revista Visão*. N.º 571, 70-75 (12 a 18 Fevereiro de 2004).
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora.
- Ricardo, J. (2003). Editorial. *Informação*. N.º 4 (2 de Outubro de 2003). Sindicato da Zona Centro (SPZC).
- Rijo, D. (2002). *Stress – do Conceito às Consequências*. Seminário Stress na Profissão Docente. Aveiro (28 de Outubro de 2002).
- Rodrigues, J.; Ferreira, V. (1999). Valores e expectativas dos professores estagiários – Contributos Inovadores. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: CD-Rom, 275-295.

- Rodrigues, M.; Pereira, A. M. S. & Barroso, T. (2005). *Educação para a Saúde. Formação Pedagógica de Educadores de Saúde*. Coimbra: Edição Formasau.- Formação e Saúde Lda.
- Rodriguez, O. L., (2003). Efecto Amortiguador del Apoyo Social ante Situaciones de Estrés: Revisión de los Mecanismos Implicados. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol 2. N.º 2-3. Disponível, no dia 21/12/2003, no endereço electrónico <http://reme.uji.es/articulos/alandex701261199/texto.html>
- Roldão, M. C. (2001). Formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Revista de formação de professores*. Vol. 1. INAFOP.
- Rosa, L. (1994). *Cultura Empresarial – Motivações e Liderança*. Editorial Presença.
- Rosado, A. (1990). A disciplina nas classes de educação Física. *Revista Horizonte*. Vol. VII. N.º 38 (Julho/Agosto), 47-55.
- Ruas, P. M. S. (2001). *Um Olhar Reflexivo Sobre a Prática Pedagógica/Estágio*. Dissertação de Mestrado. UC-FCDEF. Não Publicada.
- Ruegg, F. (1997). Valorizar as Potencialidades da Criança: A Resiliência, Conceitos e Perspectivas. In *Cadernos de Educação de Infância*. 42, 9 – 14.
- Ryan, G. T.; Hughes, C. (1996). The Purpose, Value and Structure of the Practicum in Higher Education: A Literature Review. *Higher Educacion*. 31, 355-377.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos da Formação e Desenvolvimento Profissional*. Col. CIDInE. Porto Editora.
- Salzano, I. (2000). *Suplementos nutricionai e saúde*. Comunicação apresentada no II Congresso de “Alimentação e Actividade Física”, promovido pelo Ginásio Clube Português. Lisboa.
- Sanches, M. F. C. (1992). Prática reflexiva: Quadro conceptual para formação de professores em governação escolar. *Revista de Educação*. Vol. II (2), 3-15.
- Santaella, C. M. (1998). *Formación para la Profesión docente*. Grupo Editorial Universitario.
- Santos, A. F. (2000). Carta aberta a Eduardo Prado Coelho sobre a fraude da escola contemporânea. In *Jornal Público*. (12 de Setembro).
- Santos, E. (2004). Estágio pedagógico: Contributos para a sua concretização. *Revista Horizonte*. Vol. XX. N.º 116, 19-22 (Novembro/Dezembro).
- Saramago, J. (2000). Debate inaugural da Cátedra de Português na Universidade de Carlos III em Madrid. In *Jornal 24 horas*. (2 de Novembro).

- Sarason, I. G.; Levine, H. M.; Basham, R. B.; Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44 (1), 127-139.
- Sarmiento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V.; Leça-Veiga, A.; Alves, E. (1998). Supervisão Pedagógica em Educação Física. *Revista Inovação*. N.º 11, 129-148.
- Schwartz, G. E. (1983). Stress management in occupational settings. In J. Manuso, (Edt.). *Occupational clinical psychology* (229-244). New York: Praeger.
- Seco, G. M. S. B. (2002). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Edições ASA.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York. McGraw-Hill.
- Selye, H. (1978). *The Stress of Life* (rev. ed.). New York. Van Nostrand Reinhold.
- Selye, H. (1980). The Stress Concept today. In I. L. Kutash and L. B. Schlesinger (eds.), *Handbook on Stress and Anxiety. Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Shön, D. (1988). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Dom Quixote e IIE.
- Shulman, L. S. (1988). The dangers of dichotomous thinking in educatio. In P. P. Grimmitt e G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. INDE Publicaciones. Primera Edición.
- Siedentop, D.; Eldar, E. (1989). Expertise, experience, and effectiveness. *Journal of Teaching Physical Education*. 8, 254-260.
- Silva, E. (2005) Dossier – A avaliação na supervisão pedagógica. *Revista Horizonte*. Vol. XX. N.º 120 (Outubro/Novembro), I-VIII.
- Silva, M. C. M. (1994). *De aluno a professor: um “salto” no desconhecido* (Estudo de caso). Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org). *Viver e construir a profissão docente*. Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.
- Simões, C. M. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Edição Fundação João Jacinto de Magalhães. Aveiro.

- Singer, J. E.; Lord, D. (1984). The role of social support in coping with chronic or life-threatening illness. In A. Baum, S. Taylor, e J. Singer (Edtrs). *Handbook of psychology and health*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Vol. IV, 269-278.
- Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistémica*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Smith, R. E. (1985). The dynamics and prevention of stress-induced burnout in athletics. *Symposium on Sport Medicine*, 11 (1), 115-127.
- Smith, R. E. (1986). Toward cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*. 8, 36-50.
- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtivista do Desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Profissional*. Aveiro: CIDInE.
- Spiegel, M. R. (1985). *Estatística*. McGraw-Hill do Brasil. 2ª Edição
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stons, E. (1984). *Supervision in Teacher Education*. London. Methuen.
- Stroebe, W. e Stroebe, M. (1995). *Social psychology and health*. Edição dos autores. (Consultada a edição portuguesa editada pelo Instituto Piaget).
- Tavares, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objectivos a atingir e suas implicações no processo de ensino / aprendizagem. In J. Tavares (Ed.) *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE: 13.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Tavares, J. (1998). Formação e Resiliência. In J. M. Alves (1998). *Professor, Stress e Indisciplina*. Dossier Rumos. Porto Editora.
- Tavares, J.; Arroiteia, J.; Martins, I.; Sá-Chaves, I.; Araújo e Sá, H.; Pereira, A. M. S.; Pedro, A. P.; Soares, T. (1999). *Investigar e Formar em Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Aveiro. 1º Vol.
- Tavares, J.; Arroiteia, J.; Martins, I.; Sá-Chaves, I.; Araújo e Sá, H.; Pereira, A. M. S.; Pedro, A. P.; Soares, T. (1999). *Investigar e Formar em Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Aveiro. 2º Vol.

- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*. Nova Iorque: Wiley. (2ª ed.).
- Teixeira, M. B. (2004). *Empoderamento de idosos em grupos direccionados à promoção da saúde*. Disponível, no dia 27/04/2004, no endereço electrónico http://thesisfiocruz.bvs.br/transf.php?script=thes_chap&id=00003404&lng=pt&nrm=iso.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira – Formosinho (Org). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Colecção Infância N.º 7. Porto Editora.
- Travers, C. J.; Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession*. London, New York: Routledge (Consultada a tradução castelhana: *El Estrés de los Profesores*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1997).
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento. 8ª Edição.
- Valla, V. V. (1998). Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares. In M. V. COSTA, (org). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola.
- Vázquez, I. A.; Rodríguez, C. F.; Álvarez, M. P. (2003). *Manual de Psicología de la Salud*. Ediciones Pirámide. 2ª Edição.
- Vaz-Serra, A. (2000). *Stresse... essa palavra corrente*. Comunicação apresentada no ciclo de conferências para assinalar o 13º aniversário do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital de Sousa Martins da Guarda. (23 de Novembro de 2000).
- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stresse na Vida de Todos os Dias*. Edição do autor.
- Veenmam, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*. 54 (2), 143-178.
- Vieira, C. R.; Relvas, A. P. (2003). *A(s) Vida(s) do professor: Escola e família*. Colecção Nova Era: Educação e Sociedade, n.º 17. Quarteto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão, Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Edições Asa.
- Vilar, A. M. (1993). *O Professor Planificador – Cadernos Pedagógicos*. Edições ASA.
- Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning Teachers: Development of a knowledge base for mentors*. San Francisco: AERA.
- Williams, D. I.; Pereira, A. M. S. (1999). Um Modelo de Supervisão em Aconselhamento Psicológico. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: CD-Rom, 252-255.

- World Health Organization (WHO). (2004). *WHO concerned about absence from work due to stress-related conditions*. Comunicado à imprensa em 4 de Outubro de 2004.
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA. 3ª Edição.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick e M. L. Gomez (Eds.). *Currents of reform in pre-service teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa Educa.
- Zeichner, K.; Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Anexos



Universidade de Aveiro

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. ou Sr.^a: Aluno(^a) Estagiário(^a)

Este estudo realiza-se no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação que estamos a desenvolver na área de Formação de Professores na Universidade de Aveiro. Justifica-se pela necessidade de caracterizar e perceber o stress associado ao estágio pedagógico, na medida em que este envolve dois contextos – o estágio e o processo supervisoivo – de grau de dificuldade e de angustia elevada, não deixando desenvolver o seu trabalho com normalidade onde o processo supervisoivo se apresenta como um processo difícil e muitas vezes visto como uma estratégia avaliativa, sendo o supervisores vistos como um problema.

Vimos solicitar a sua preciosa colaboração na resposta ao conjunto de questionários em anexo, assumindo desde já a completa confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

A resposta a este questionário assume uma importância decisiva para o conhecimento e interpretação sobre a realidade do estágio em geral, e muito em particular, sobre o que pensam os alunos estagiários acerca desta problemática.

Para facilitar a resposta, elaboramos um conjunto de questionários de preenchimento rápido das questões, bastando assinalar com um (X) na resposta que corresponda efectivamente ao que pensa sobre as questões colocadas. Solicitamos-lhe que responda com toda a sinceridade às questões que a seguir lhe serão colocadas.

Caso o deseje, poderá anexar outros documentos com opiniões ou sugestões mais detalhadas.

Com os melhores cumprimentos e antecipadamente gratos,

A equipa de investigação

Com o presente questionário pretende-se estudar o stress dos alunos estagiários, com o objectivo de compreender/sentir as suas necessidades de formação complementar, bem como o desempenho nas diferentes áreas de intervenção profissional.

Características sócio-demográficas

Curso de _____ Nível de Ensino ☐ Universitário ☐
☐ Politécnico (E.S.E)

Estado civil		Sexo
Solteiro ^(a) <input type="checkbox"/>	Divorciado ^(a) / separado ^(a) <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
Casado ^(a) / união de facto <input type="checkbox"/>	Viúvo <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>

É estudante a tempo inteiro ☐ ou É trabalhador estudante ☐

1- A escolha do curso foi a sua primeira opção quando se candidatou ao Ensino Superior: ☐ Sim ☐ Não

1.1. Se respondeu não, em que posição colocou o curso em que está a estagiar? _____

Grau de ensino onde estagia: ☐ Pré – escolar ☐ 1º CEB ☐ 2º CEB ☐ 3º CEB ☐ 2º e 3º CEB
☐ 3º CEB e Sec. ☐ Sec.

Distância da sua faculdade/ESE à escola onde realiza o estágio _____

Em média, quantos alunos tem por turma? ☐ Menos de 15 alunos ☐ Entre 15 e 20 alunos
☐ Entre 21 e 25 Alunos ☐ Mais de 25 alunos

Com que frequência **visita** a sua família (ex. 2 vezes por mês) _____

Com que frequência **comunica** com a sua família (ex. 2 vezes por semana) _____

Pratica actividade física de uma forma regular: **sim** ☐ **Não** ☐

Indique o grau de satisfação com cada uma das seguintes variáveis do estágio colocando uma **crux (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Muito insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Nem satisfeito nem insatisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito.**

1	Em que medida está satisfeito ^(a) com o estágio	① ② ③ ④ ⑤
2	Em que medida está satisfeito ^(a) com os colegas	① ② ③ ④ ⑤
3	Em que medida está satisfeito ^(a) com o Supervisor da Instituição Superior	① ② ③ ④ ⑤
4	Em que medida está satisfeito ^(a) com o orientador da escola onde faz estágio	① ② ③ ④ ⑤
5	Em que medida está satisfeito ^(a) com o ambiente de trabalho	① ② ③ ④ ⑤

Anexo 1. Avaliação do stresse do aluno estagiário (ASAE)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

As afirmações abaixo transcritas são frequentemente declaradas, por muitos alunos estagiários, como fontes de pressão no estágio pedagógico. Gostaríamos de saber em que medida elas também o são **para si**. Por favor, assinale com uma **cruz (X)** a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. Para cada afirmação escolha a opção com que mais se identificar: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.**

Enquanto estagiário as situações que me causam tensão e mal-estar/stresse são...

1	Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	① ② ③ ④ ⑤
2	Componente curricular excessiva na Instituição Superior	① ② ③ ④ ⑤
3	Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo	① ② ③ ④ ⑤
4	Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor	① ② ③ ④ ⑤
5	Medo de não ter tempo para cumprir o planificado	① ② ③ ④ ⑤
6	A nova carga horária, com tempos de 45', não dá para desenvolver as actividades	① ② ③ ④ ⑤
7	Dificuldade em abordar temáticas onde me sinto pouco à vontade	① ② ③ ④ ⑤
8	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	① ② ③ ④ ⑤
9	Ter que corresponder às expectativas dos alunos	① ② ③ ④ ⑤
10	Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário	① ② ③ ④ ⑤
11	A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma	① ② ③ ④ ⑤
12	Ter que fazer, com muito rigor e de uma forma perfeita, os planos de aula	① ② ③ ④ ⑤
13	Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos	① ② ③ ④ ⑤
14	Saber se o plano está bem elaborado	① ② ③ ④ ⑤
15	Medo de falhar quando se está a ser avaliado	① ② ③ ④ ⑤
16	Modo como somos avaliados	① ② ③ ④ ⑤
17	Medo da crítica na reflexão / análise da prática lectiva	① ② ③ ④ ⑤
18	A presença do supervisor / orientador de estágio	① ② ③ ④ ⑤
19	Lidar com a competição entre alunos estagiários	① ② ③ ④ ⑤
20	O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio	① ② ③ ④ ⑤
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam.	① ② ③ ④ ⑤
22	Falta de apoio dos supervisores / orientadores de estágio	① ② ③ ④ ⑤
23	Ter que preparar uma aula e não saber qual vai ser a resposta dos alunos	① ② ③ ④ ⑤
24	A minha inexperiência	① ② ③ ④ ⑤
25	Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer	① ② ③ ④ ⑤
26	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	① ② ③ ④ ⑤
27	Medo de me esquecer de alguma coisa para a aula	① ② ③ ④ ⑤
28	Indisciplina dos alunos	① ② ③ ④ ⑤
29	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	① ② ③ ④ ⑤
30	A falta de autoridade dos alunos estagiários	① ② ③ ④ ⑤

Continuação

31	Receio da perda de controlo da aula	① ② ③ ④ ⑤
32	Ambiente da aula ruidoso	① ② ③ ④ ⑤
33	As horas / momentos que antecedem a prática lectiva	① ② ③ ④ ⑤
34	Sentir que poderia ter corrido melhor	① ② ③ ④ ⑤
35	Ter objectivos a atingir	① ② ③ ④ ⑤
36	Não conseguir o que pretendo devido à falta de condições	① ② ③ ④ ⑤
37	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	① ② ③ ④ ⑤
38	Depender do ritmo de trabalho dos outros	① ② ③ ④ ⑤
39	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa.	① ② ③ ④ ⑤
40	Os alunos não terem interesse em aprender	① ② ③ ④ ⑤
41	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	① ② ③ ④ ⑤
42	A dificuldade dos alunos em realizar determinados exercícios	① ② ③ ④ ⑤
43	A aula não estar a correr como o planeado e não conseguir alterar o rumo	① ② ③ ④ ⑤
44	A preocupação com os objectivos que os alunos devem atingir	① ② ③ ④ ⑤
45	Não saber trabalhar com o computador	① ② ③ ④ ⑤
46	Número excessivo de alunos por turma	① ② ③ ④ ⑤
47	A importância que a nota final tem no nosso futuro	① ② ③ ④ ⑤
48	Incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo	① ② ③ ④ ⑤
49	A deslocação até à escola onde realizo o estágio ser longa e demorada	① ② ③ ④ ⑤
50	O facto da realização pessoal ter sido atingida ou não	① ② ③ ④ ⑤

Anexo 2. Sintomas de stresse (SS)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

Indique a frequência de cada consequência colocando uma **cruz (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre.**

Com stresse...

1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas	① ② ③ ④ ⑤
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito	① ② ③ ④ ⑤
3	Sinto o coração a bater com muita força como “se quisesse sair do peito”	① ② ③ ④ ⑤
4	Perco o apetite	① ② ③ ④ ⑤
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição	① ② ③ ④ ⑤
6	Fico com tensão muscular	① ② ③ ④ ⑤
7	Fico deprimido / triste	① ② ③ ④ ⑤
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias	① ② ③ ④ ⑤
9	Fico antipático e/ou mal-humorado	① ② ③ ④ ⑤
10	Alimento-me muito	① ② ③ ④ ⑤
11	Fumo mais	① ② ③ ④ ⑤
12	Aumento o consumo de álcool	① ② ③ ④ ⑤
13	Afasto-me de tudo e de todos	① ② ③ ④ ⑤
14	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	① ② ③ ④ ⑤
15	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a))	① ② ③ ④ ⑤
16	Choro	① ② ③ ④ ⑤
17	Tenho rubor facial	① ② ③ ④ ⑤
18	Dá-me vontade de desistir de tudo	① ② ③ ④ ⑤
19	Fico sem moral para trabalhar	① ② ③ ④ ⑤
20	Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente	① ② ③ ④ ⑤
21	A minha auto-confiança fica a zero	① ② ③ ④ ⑤
22	Fico ansioso(a)	① ② ③ ④ ⑤

Anexo 3. Estratégias de *coping* (EC)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

Indique a frequência de cada consequência colocando uma **cruz (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre.**

Para ultrapassar o stresse...

1	Tenho que descansar as horas necessárias	① ② ③ ④ ⑤
2	Tomo e/ou aumento o número de medicamentos anti-depressivos	① ② ③ ④ ⑤
3	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	① ② ③ ④ ⑤
4	Tento acalmar / descontraí-me	① ② ③ ④ ⑤
5	Efectuo umas saídas nocturnas	① ② ③ ④ ⑤
6	Considero várias alternativas para lidar com o problema	① ② ③ ④ ⑤
7	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	① ② ③ ④ ⑤
8	Consumo droga	① ② ③ ④ ⑤
9	Tomo um bom banho	① ② ③ ④ ⑤
10	Consumo álcool ou embebedo-me	① ② ③ ④ ⑤
11	Procuro desviar o pensamento para coisas positivas	① ② ③ ④ ⑤
12	Fumo e/ou aumento o consumo de tabaco	① ② ③ ④ ⑤
13	Fico em silêncio para me concentrar	① ② ③ ④ ⑤
14	Tenho relações sexuais	① ② ③ ④ ⑤
15	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a auto-confiança	① ② ③ ④ ⑤
16	Procuro mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	① ② ③ ④ ⑤
17	Pratico desporto / actividade física	① ② ③ ④ ⑤
18	Procuro ver o lado positivo da questão	① ② ③ ④ ⑤
19	Evito estar sozinho(a)	① ② ③ ④ ⑤
20	Tento não acumular trabalho	① ② ③ ④ ⑤
21	Saio para me distrair	① ② ③ ④ ⑤
22	Isolo-me	① ② ③ ④ ⑤
23	Oiço música para acalmar	① ② ③ ④ ⑤
24	Descarrego nos outros quando me sinto com raiva ou deprimido	① ② ③ ④ ⑤

Anexo 4. Escala de satisfação com o suporte social (ESSS)

Pais – Ribeiro, J.L., 1999

A seguir vai encontrar várias afirmações, seguidas de cinco números. Marque uma **cruz** na letra que melhor qualifica a sua forma de pensar. Por exemplo, na primeira afirmação, se você pensa quase sempre que por vezes se sente só no mundo e sem apoio, deverá assinalar o número **A**. Se acha que nunca pensa isso deverá marcar o número **E**. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **A. Concordo totalmente; B. Concordo na maior parte; C. Não concordo nem discordo; D. Discordo na maior parte; E. Discordo totalmente.**

1	Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	A B C D E
2	Não saio com os amigos tantas vezes quantas eu gostaria	A B C D E
3	Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	A B C D E
4	Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	A B C D E
5	Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	A B C D E
6	As vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas	A B C D E
7	Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam	A B C D E
8	Gostava de participar mais em actividades de organizações (p. ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)	A B C D E
9	Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família	A B C D E
10	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	A B C D E
11	Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	A B C D E
12	Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	A B C D E
13	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	A B C D E
14	Estou satisfeito com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	A B C D E
15	Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	A B C D E

Anexo 5. General health questionnaire (GHQ-12)

(Goldberg, 1981)

Adaptado por McIntyre, McIntyre & Redondo, 1999 ©

Gostávamos de saber como se tem sentido e como tem sido a sua saúde, de uma maneira geral, nas últimas semanas. Por favor, responda a **todas** as questões assinalando a resposta que mais se aplica a si, com um X, no respectivo quadrado, **uma só resposta por cada pergunta**. Lembre-se que queremos informações sobre como se sente no presente ou como se tem sentido recentemente, não sobre como se sentiu no passado.

É importante que tente responder a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração.

Perguntas		Respostas			
1	Tem conseguido concentrar-se no que faz?	Melhor que habitualmente ①	Como habitualmente ②	Menos que habitualmente ③	Muito menos que habitualmente ④
2	Tem perdido muitas horas de sono devido a preocupações?	Não, de maneira nenhuma ①	Não mais que habitualmente ②	Pouco mais que habitualmente ③	Muito mais que habitualmente ④
3	Tem sentido que tem um papel importante nas coisas em que se envolve?	Mais que habitualmente ①	Como habitualmente ②	Menos importante que habitualmente ③	Muito menos importante ④
4	Tem-se sentido capaz de tomar decisões?	Mais que habitualmente ①	Como habitualmente ②	Menos que Habitualmente ③	Muito menos que habitualmente ④
5	Tem-se sentido constantemente sob pressão?	Não, de maneira nenhuma ①	Não mais que habitualmente ②	Pouco mais que habitualmente ③	Muito mais que habitualmente ④
6	Tem sentido que não consegue ultrapassar as suas dificuldades?	Não, de maneira nenhuma ①	Não mais que habitualmente ②	Pouco mais que habitualmente ③	Muito mais que habitualmente ④
7	Tem sentido prazer nas suas actividades diárias?	Mais que habitualmente ①	Como habitualmente ②	Menos que Habitualmente ③	Muito menos que habitualmente ④
8	Tem sido capaz de enfrentar os problemas?	Mais que habitualmente ①	Como habitualmente ②	Menos que Habitualmente ③	Muito menos que habitualmente ④
9	Tem-se sentido triste e deprimido(a)?	Não, de maneira nenhuma ①	Não mais que habitualmente ②	Pouco mais que habitualmente ③	Muito mais que habitualmente ④
10	Tem perdido a confiança em si próprio?	Não, de maneira nenhuma ①	Não mais que habitualmente ②	Pouco mais que habitualmente ③	Muito mais que habitualmente ④
11	Tem pensado em si próprio como uma pessoa com valor?	Não, de maneira nenhuma ①	Não mais que habitualmente ②	Pouco mais que habitualmente ③	Muito mais que habitualmente ④
12	Tem-se sentido razoavelmente feliz, tendo em consideração todas as coisas?	Mais que habitualmente ①	Como habitualmente ②	Menos que Habitualmente ③	Muito menos que habitualmente ④

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 6. Identificação dos factores de stress do aluno estagiário

(Francisco, C. M., Pereira, A. M., 2003)

Enquanto estagiário, quais as situações que vos provocam tensão e mal-estar, isto é, quais são as situações que vos causam stress? (Tenta descreve-las – “excesso de horas de trabalho, indisciplina dos aluno...”)

Que tipo de tensão e mal-estar/stress sente enquanto:

Prepara a prática lectiva (aulas)

Executa a prática lectiva (aulas)

Depois da prática lectiva (aulas)

É diferente o tipo de tensão/mal-estar/stress quando está a ser alvo de observação directa dos supervisores?

Qual lhe causa mais stress – o supervisor da instituição superior ou o supervisor da escola? Justifique

Despertam-lhe outro tipo de tensão?

Se fica perturbado devido a uma aula, que conjunto de emoções/sentimentos experienciava?

Que emoções/sentimentos sente quando:

Espera pelos supervisores para reflectir em conjunto sobre as actividades desenvolvidas / prática lectiva.

Durante a reflexão.

Depois da reflexão.

De que maneira o estágio poderia ser realizado para que não fosse tão indutor de stress?

Que actividades/apoio podem contribuir para reduzir o stress no aluno estagiário?

Geralmente como lida com o stress? Dê exemplos.

Tem alguma estratégia ou comportamento particular para combater o stress?

Que costuma fazer após a prática lectiva?

Que costuma fazer após uma reflexão em conjunto (colegas e supervisores)?

Obrigado